

الكتاب الجامعي ٢٥

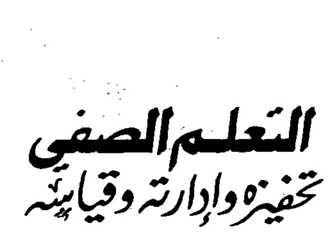
الدكتور محمد زياد حمدان

التعلم الصفي
تحفيزه وإدارته وقياسه

الطبعة الأولى
١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م
جدة - المملكة العربية السعودية

بسم الله الرحمن الرحيم

الناشر
تهامة
جدة - المملكة العربية السعودية
ص.ب ٥٤٥٥ - هاتف ٦٤٤٤٤٤


التعلم الصفي
تحفيزه وإدارته وقياسه



To My Teachers,
who encouraged and influenced me:

١) الاستاذ الدكتور نور الدين حاطوم
جامعة دمشق - سوريا (١٩٦٥- ١٩٦٧)

2) Professor Raymond Jensen
Bemidji State University, Minn. (1974-75)

3) Professor Richard Hawthorne
Kent State University, Ohio (1975-77)

For their distinctive humanism, scholarship and professional confidence, this book is cordially dedicated.

MOHAMED ZIAD HAMDAN (Ph.D)

مقدمة توضيحية

التعلم هو مصطلح نفسي يتكون لدى الافراد عند تغير بنائهم الادراكي وزيادة محتواه الكمي والنوعي عما يمتلكونه سابقاً . ويحدث عادة هذا التغير والزيادة في البناء الادراكي نتيجة تعرض الانسان لخبرات نظرية أو عملية ثم تفاعله معها وادراكه الحسّي لها وبالتالي وعيها ومعرفتها .

ويتأثر مقدار وماهية التعلم الانساني أساساً بعدة عوامل يمكننا تبويبها في أربعة كما يلي : ـ

١) عوامل تخص التلاميذ أنفسهم ، منها علي سبيل المثال الذكاء والاستعداد والخصائص الشخصية والصحية العامة والحالة الاجتماعية والحوادث الاسرية والبيئية التي يمرّون ويتأثرون بها .

٢) عوامل تخص المعلم كالذكاء والاستعداد والخصائص الشخصية والصحية العامة والحالة والمسؤوليات الاجتماعية والحوادث الاسرية والبيئية التي يمر ويتأثر بها ، ثم نوع فلسفته التربوية واعداده الوظيفي .

٣) عوامل تخص مادة أو خبرة التعلم ، مثل مدى ملاءمتها لغة وادراكاً ورغبة للتلاميذ ، وأسلوب صياغتها المنهجية ، وتكامل محتواها وتنوعه من أهداف ومعلومات وأنشطة .

٤) عوامل تخص بيئة التعلم ، كالخصائص الشكلية للغرفة الدراسية من ضوء وتهوية وتدفئة وأثاث وتجهيزات أخرى ، والاقران ومايتمتعون به من ميول وأهداف وخلفيات اجتماعية ، والمدرسة وما تتصف به من فراغ وتمتلكه من تسهيلات وتجهيزات وما تتبناه من فلسفة تربوية وقوانين تنظيمية وروتين وما يدير دفتها ويوّجه مسؤولياتها من عاملين .

فاذا تساوقت العوامل الاربعة اعلاه معاً وعززت دور بعضها البعض إيجابيا ، يحصل عندئذ لدى التلاميذ تعلم متكامل وفعّال . اما في حالة نقص احدها (أو أكثر) أو ضعفه ، حينئذ يعتري عملية التعلم كثير من التشويش والارتباك والتقطع ويؤدي بها الى حدوث جزئي أو لا حدوث ـ كما في الحالات المتطرّفة .

وللتغلب على المشاكل التي قد تواجه التلاميذ ومظاهر الضعف التى قد تعترى المنهج والغرف الصفية والمدرسة بوجه عام ، فقد قمنا بوضع هذا الكتاب هادفين وجه الله ونماء التربية فى مدارسنا من خلال مايلى : ـ

١) تزويد المعلم بمبادىء واستراتيجيات تحفيز التعلم الانسانى ، ليتمكن بها من التعرّف على مشاكل التلاميذ وخصائصهم ، ثم الاستجابة بوسائل واجراءات مناسبة تفيد تعلمهم وتسرّعه وترفع من فاعليته (مادة القسم الاول) .

٢) تزويد المعلم بمبادىء واستراتيجيات عملية خاصة بادارة وانضباط البيئة الصفية ، ليتمكن بواسطتها من التغلب على المصاعب والعوائق التى قد تعترض عملية التعلم سواء كانت هذه شكلية تخص الغرفة الدراسية ، او بشرية سلوكية تخص المتعلمين واقرانهم (مادة القسم الثانى) .

٣) تزويد المعلم بوسائل قياس التحصيل المتوفرة وبمبادىء واجراءات تطويرها وتطبيقها فى التربية ، ليتمكن بها من التعرف على مستوى ونوع معرفة التلاميذ ، ثم توجيه تدريسه كماً ونوعاً وكيفاً بما يتفق وحاجاتهم المعرفية والتحصيلية المختلفة (مادة القسم الثالث) .

واننا لنأمل ، نتيجة مراعاة المعلم لمبادىء واستراتيجيات تحفيز التعلم وادارته وتقييمه الواردة فى هذا الكتاب ، ان يتمكن بصيغ بناءة نفسياً وتربوياً من التغلب على المشاكل والصعوبات التى قد تعترى عوامل التعلم الانسانى الصفى ، وذلك لرفع مردوده وزيادة فاعليته وأثره ، حيث لا ينحصر النفع بهذا على تلاميذنا وأجيالنا فى المدارس ، بل يمتد باذن الله ليشمل تدريجياً المجتمع الواسع فى بيئتنا العربية المباركة الناهضة .

والله وتربيتنا العربية من وراء القصد ، والله دائماً الكامل المعين

المؤلف

القسم الأول : تحفيز التعلم الصفي

الفصل الاول : الحوافز الانسانية ـ انواعها وتصنيفاتها ومؤثراتها

الفصل الثاني : تحفيز التعلم ـ تطوره ونظرياته

الفصل الثالث : تحفيز التعلم ـ مبادئه واستراتيجياته الصفية

الفصل الأول

الحوافز الإنسانية ـ أنواعها وتصنيفاتها ومؤثراتها

أ ـ المقدمة

ب ـ الحوافز الانسانية ـ انواعها وتصنيفاتها

١ ـ انواع الحوافز الانسانية

٢ ـ تصنيفات الحوافز الانسانية

ج ـ حافزان اساسيان للتعلم المدرسي

١ ـ الحافز الاجتماعي ـ ماهيته ومؤثراته وتنميته لدى التلاميذ

٢ ـ حافز التحصيل ـ ماهيته ومؤثراته وتنميته لدى التلاميذ

د ـ مؤثرات التحفيز والحوافز الانسانية

١ ـ مفهوم الذات كعامل مباشر للتحفيز

٢ ـ الاسرة كمصدر اساسي لحوافز التلاميذ

٣ ـ البيئة المدرسية وتعديل حوافز التلاميذ

٤ ـ شخصية المعلم وتوجيه حوافز التلاميذ

٥ ـ الاقران وتغيير الحوافز الفردية للتلاميذ

هـ ـ الخلاصة

و ـ اسئلة للمراجعة

الحوافز الإنسانية - أنواعها وتصنيفاتها ومؤثراتها

أ - المقدمـــة :

يتميز الانسان عن المخلوقات الاخرى بعدد من الخصائص والصفات أهمها وأكثرها تأثيراً على حياته العامة فى رأينا صفته الانسانية وتفكيره وتعدد الحوافز وتركيبها لديه .

فانسانية الفرد تملى عليه أنواعاً مختلفة من السلوك الاجتماعى ، وترسم له نماذج محددة من الحياة والتعامل ، وتضفى على شخصيته مشاعر خاصة تقوم على الحنو والاهتمام والحب والوفاء والصداقة وغيرها من العواطف الانسانية القيمة .

وبالرغم من امتلاك الحيوان والنبات لأنواع محدودة من الحوافز (الحاجات) كالبيولوجية مثلا ، الا ان الانسان بحكم طبيعته وحسن خلقه وتفوّقه على كافة المخلوقات الاخرى يمتلك خليطاً متنوعاً ومركباً من الحوافز يؤدى كل منها فى حياته دوراً خاصاً ويحقق لديه رغبة معينة . وبهذا امكن تبويب الحوافز الانسانية حسب اختصاصاتها وأدوارها الى أنواع مميزة ، منها على سبيل المثال البيولوجية والعاطفية والاجتماعية والشخصية (الذات) .

وفى هذا الفصل ، سنتعرف بدرجة من التفصيل على هذه الحوافز وتصنيفاتها المختلفة واثر ودور كل منها فى حياة الفرد منا . مركزين على اثنين لاهميتهما فى الحياة الانسانية هما : الحافز الاجتماعى وحافز التحصيل ، منتقلين بعد ذلك الى توضيح جذور الحوافز الانسانية ومؤثرات نموها المختلفة لدى الأفراد .

ب - الحوافز الانسانية - أنواعها وتصنيفاتها

١ - أنواع الحوافز الانسانية

تقسم الحوافز عموما[١] من حيث مصدرها الى نوعين رئيسيين : ذاتية نابعة من الفرد نفسه وتتميز باساسيتها وبقوة تأثير نتائجها على السلوك كالحوافز الفيسيولوجية والتحصيل والشعور بالمسؤولية والاستقلال الشخصى واحترام الذات ، وحوافز خارجية تتصف

---

(1) Davies, : I. k. The management of Learning-London MaGraw Hill, 1971. p. 151.

بالعقاب والمكافأة كالفضول وحب الكشف أو المعرفة والحرمان المفروض من الغير وتوقع مديح أو هدية أو تهديد . وبينما ترتبط المحفزات الخارجية **External Motivators** بالنظرية السلوكية ، تجسد المحفزات الذاتية **Entrinsic Motivators** النظرية الانسانية والمتعة النفسية وغيرهما (الفصل الثانى) .

ويقابل التقسيم اعلاه آخر مشابه فى جوهره هو : عوامل التحفيز الشخصية[1] **Personality Factors in Motivation** ، وعوامل التحفيز البيئية **Environmental Factors in Motivation** .

ومن ناحية أخرى ، فقد فصّل موريس[2] الحوافز الانسانية فى أربعة أنواع رئيسية هى :

■ حوافز نفسية **Psychological Motives** وتضم الجوع والعطش والنوم والألم والجنس والأمومة وحماية الغير .

■ حوافز منبّهة **Stimulus Motives** مثل حرمان الحواس والنشاط أو الحيوية والكشف والفضول وحرية المعالجة الحركية **Manipulation** والاتصال بالآخرين والتعامل معهم .

■ حوافز مكتسبة **Learned Motives** مثل الخوف والعدوان أو الافتئات والمثابرة والتحصيل وحب الاستمرار (عدم التناقض) والحوافز الاجتماعية التى أهمها حوافز الصداقة والانتماء والاختلاف عن الغير والاستقلال والدفاع والذعون وغيرها الكثير .

■ حوافز فطرية لا شعورية وهى الحوافز التى لا تجد مبررا ظاهريا لحدوث بعض أنواع السلوك الانسانى كالصراخ المفاجىء والقيادة الجنونية (للسيارة) وأذى النفس وغيرها . ويرتبط مفهوم الحوافز اللاشعورية بشكل رئيسى بعلم النفس الفرويدى ـ التحليلى .

وقد رتب ستاجنر وسولى[3] هذه الحوافز الأربعة فى ثلاثة أنواع هى :

■ حوافز بيولوجية مثل الجوع والعطش والتخلص من الألم والرغبة الجنسية .

■ حوافز عاطفية مثل الخوف والغضب والكراهية والحيرة والفضول والحب .

---

(1) Gage, N. and Berliner, D. Educational Psychology. Chicago : Rand McNally college publishing Co., 1975, pp. 314-357.

(2) Morris, C. Psychology, An Intraduction New York : appletor Century Crofts, 1973. pp.321-352

(3) Stagner, R. and Solley, C. Basic Psychology : APerceptual-Homestatic Approach. New York : McGraw-Hill Book Co., 1970, pp. 43-180.

■ حوافز اجتماعية وتشمل البواعث الاجتماعية التى يحتويها تصنيف كل من ماسلو وكرونباخ وموريه اللاحقة الذكر.

٢ ـ تصنيفات الحوافز الانسانية

مهما اختلفت أنواع الحوافز أعلاه ومصادرها ، فان أشهر التصنيفات فى هذا المجال هى تلك التى ركزت على تدريج الحاجات والحوافز الانسانية بشكل يفيد التسلسل والاهمية لكل منها . من هذه التصنيفات المتداولة فى التربية وعلم النفس والادارة والاشراف هى : تسلسل ماسلو للحاجات الانسانية ، وتسلسل كرونباخ ، ثم قائمة موريه للحاجات الاجتماعية أو الجينية النفسية .

■ سلم ماسلو للحاجات الانسانية[١]

يحتوى التسلسل على ست حاجات رئيسية تبدأ مادية خارجية فى أدنى السلم وتنتهى نفسية مجردة فى أعلاه . وكل حاجة حسب ماسلو تعتمد على سابقتها فى بلورتها وتحقيقها لدى الفرد ، حيث لا يمكن أن تتحقق لديه حاجات الأمن ، اذا كانت حاجاته الفيسيولوجية من مأكل ومشرب، وتنفس وجنس وحركة مهددة أو غير مكتفية . وبالمثل لا يمكن لأى فرد أن يشعر بالحب والانتماء الاجتماعى اذا كانت حاجته للأمن والسلام غير مشبعة ، وهكذا دواليك حتى الحاجة السادسة ـ تحقيق الذات والتى تنتج لدى الانسان عند اشباعه لكافة الحاجات الأخرى التى تسبقها . تبدو حاجات ماسلو كما يلى :

ـ الحاجات الفيسيولوجية وتضم الحاجة الى الأكل والشرب والتنفس والجنس وتسمى ايضا بحاجات البقاء .

ـ حاجات الأمن والسلامة **Safety needs** وتضم حاجات الاتقاء من الأخطار والتهديد والحرمان والخوف .

ـ الحاجات الاجتماعية **Social needs** ومن أمثلتها حاجات الانتماء والقبول الاجتماعى والصحبة والصداقة والحب .

---

(1) Maslow, A. "Atheory of Human Motivation." Psychological Review 50 : 370-396, 1943.

- حاجات الذات **Ego needs** ومن أمثلتها الحاجة الى الثقة بالنفس والتقدير والاعتراف من الغير والكفاية والمعرفة والتحصيل والشهرة والهيبة والأهمية والجلال والرتبة المميزة .
- حاجات تحقيق الذات **Self-Fulfillment needs** وتتمثل فى حاجة التلميذ ليصبح كينوناً قادراً على الابداع أو العطاء والتفكير والحب والعمل الحر . ويصبح الفرد بتوفير هذه الحاجات انسانا حقيقيا نادر الخطأ حكيما وخيرّا .

■ تصنيف كرونباخ للحاجات :

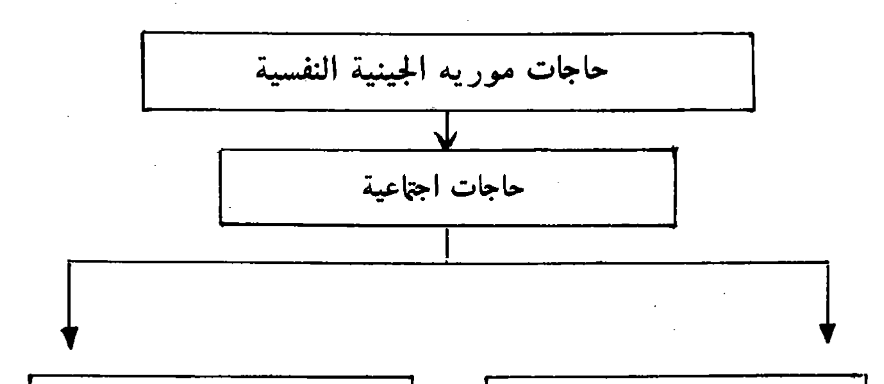
وتشمل هذه الحاجات ست هى على التوالى[1]

- الحاجة إلى الحب والعاطفة
- الحاجة إلى مصادقة الاقران وقبولهم
- الحاجة الى الكفاية الشخصية
- الحاجة إلى مصادقة المعلم وقبوله
- الحاجة إلى الاستقلال
- الحاجة إلى احترام الذات .

■ قائمة موريه للحاجات الجينية النفسية :

تضم قائمة موريه حوالى ٢٨ حاجة اجتماعية يطلق عليها فى بعض الأحيان : جينية / نفسية **Psychogenic Needs** . يمكن تبويب هذه الحاجات فى نوعين رئيسيين : حاجات تتعلق بمهمة التلميذ التعليمية ثم حاجات تتعلق بعلاقاته الاجتماعية (شكل ١ ـ ١) .

(1) Mcdonald, F. Educational Psychology. Belmont,Cal. : Wadsworth Publishing Co., 1965, p. 119.



حاجات اجتماعية

١ . الانتماء كالصداقة وصحبة الآخرين والتعاون

٢ . الاذعان كالإعجاب بالآخرين واتباعهم واسداء خدمة لهم .

٣ . الرعاية كمساعدة الغير وحمايتهم والتعاطف معهم

٤ . العون كالنجدة والمواساة

٥ . تجنب اللوم بالاذعان وعدم العداء .

٦ . الانسجام كموافقة الغير والاعتقاد بهم والتشبه بالآخرين وتقليدهم .

حاجات غير اجتماعية

١ . التحكم كالتأثير على الآخرين وضبطهم وقيادتهم وتوجيههم وتنظيمهم .

٢ . الرفض كالاستثناء والانعزال والانفراد وتجاهل الآخرين .

٣ . الدفاع ضد اللوم والتحقير وتبرير الأعمال الفردية .

٤ . العداء كالتهجم على الآخرين وايذائهم وتصغيرهم ومعاقبتهم .

٥ . الاستقلال كمقاومة التأثير والنفوذ الخارجي والكفاح للسيادة والحرية .

٦ . الاختلاف كالتصرف باسلوب مغاير للروتين الجماعي .

شكل ١ ـ ١ : حاجات موريه الجينية النفسية[١] .

---

(1) Adapted From : Gage & Berliner, 1975.

حاجات موريه الجينية النفسية

↓

حاجات عملية

حاجات تتعلق بالعادات العملية

١ . النظام كالترتيب والنظافة والدقة ووضع الشيء في محله

٢ . البناء كالتنظيم والتطوير

٣ . المحافظة كهواية جمع الاشياء وتصليحها وتنظيفها وحفظها .

٤ . الاكتساب كامتلاك النقود والأشياء .

٥ . الاستعادة كاسترداد الاشياء والبخل .

٦ . المعرفة كالكشف والقراءة والفضول وحب السؤال .

٧ . الاسترخاء كاللعب والتمتع وحب النكتة والضحك .

٨ . العرض كإعطاء المعلومات وتوضيحها وشرحها .

حاجات تتعلق بمستوى الانجاز

١ . التفوق عن طريق الكمال والطموح .

٢ . التحصيل كالمثابرة وحب العمل الجاد .

٣ . الاعتراف بالحصول على المديح والالقاب .

٤ . تجنب الفشل كالابتعاد عن الخطأ والاذلال والعار .

٥ . العمل المضاد كالتغلب على الهزيمة والدفاع عن الالقاب .

٦ . الظهور كلفت انتباه الآخرين واهتمامهم .

٧ . الهيبة كالمحافظة على السمعة واحترام الذات والابتعاد عن الانتقاد .

٨ . الخنوع كقبول الاذلال والعقاب .

والسؤال المهم الذى قد يخطر ببال المعلم عند اطلاعه على الحاجات الانسانية السابقة هو : كم من هذه الحاجات متوفر للفرد ـ المعلم والتلميذ ـ فى التربية العربية ؟ وهل نحن قادرون على انتاج أجيال مبدعة معطاءة من خلال تحقيق الحاجات الانسانية المختلفة المتمثلة فى تسلسل ماسلو مثلا ؟ وماذا حدث لبيئتنا العربية لتصبح عاجزة عن انتاج علماء اكفاء (أو الاحتفاظ بهم) كما كانت أيام الراشدين والأمويين والعباسيين والاندلسيين ؟ إن الاجابة على هذه الأسئلة وغيرها محيرّة ومحزنة وخطيرة .! وكل ما ننصح به المعلم رائد التربية العربية وجنديها المجهول هو التحلى بالصبر وحب الخير والاخاء ومحاولة تخطى مصالحه الشخصية للمساهمة فى تذليل الصعوبات لدى تلاميذه على صعيد المدرسة والمحلة الاجتماعية ، وتحفيزهم من خلال الاستجابة لحاجاتهم وحرمانهم .

جـ ـ حافزان أساسيان للتعلم المدرسى

يتبين من استعراضنا الموجز لأنواع الحوافز وتصنيفاتها بأن أهمها للتعلّم المدرسي وأكثرها تشجيعا واثارة واغناءً له اثنان هما : الحافز الاجتماعى وحافز التحصيل . وسنقوم فيما يلى بتوضيح ماهية كل منهما ودورهما فى التعلّم ثم كيفية تنميتهما لدى أفراد التلاميذ .

١ ـ الحافز الاجتماعى ـ ماهيته ومؤثراته وتنميته لدى التلاميذ

الانسان كائن اجتماعى بطبعه ، خلقه الله ليكوّن مع الأفراد حوله محيطاً أنيساً ومجتمعاً يتعرّف من خلاله على نفسه ويساعده على البقاء وسد حاجاته المادية والنفسية .

والمدرسة وغرفها الصفية هى فى الحقيقة مجتمعات مصغّرة تجسّد المحيط الخارجى بكل خصائصه وعوامله المادية والبشرية ، وخاصة ما يتعلق منها بالجوانب الاجتماعية . وفى الفقرة التالية ، سنتعرّف على ماهية الحافز الاجتماعى **Social Motive** ودوره فى تعلّم التلاميذ ، ثم مؤثراته المختلفة وكيفية تنميته لديهم ، حيث تظهر هذه النقاط متسلسلة كما يلى :

- الحافز الاجتماعى ـ ماهيته ودوره فى التحصيل .
- جو الغرفة الصفّية وأثره على الحافز الاجتماعى .
- المعلم ـ شخصيته وأساليب تفاعله وأثرها على الحافز الاجتماعى .

■ تنمية الحافز الاجتماعى لدى التلاميذ .

■ الحافز الاجتماعى - ماهيته ودوره فى التحصيل :

الحافز الاجتماعى هو مجموع الأحاسيس والانطباعات والسلوك التى يبديها الفرد وتشير الى حاجته للانتماء للآخرين والاستئناس بوجودهم والانتاج من خلال التعاون والتعامل معهم .

والتربية المدرسية بالاضافة لكونها عملية فكرية ، هى عملية اجتماعية يتم خلالها تفاعل المعلم والتلاميذ وتأثير كل منهم على الآخر ادراكياً وقيمياً وسلوكياً . واذا لم يتوفر للأفراد المشتركين فى انتاج هذه العملية الاجتماعية شعور بالانتماء والاستئناس والحاجة المتبادلة لبعضهم الآخر (أى اذا لم يتوفر الحافز الاجتماعى) ، فانه غالباً سوف لا يكون هناك عملية تربوية مؤثرة ولا تعلم مفيد متكامل بالمعنى الذى نتحدث عنه فى التربية الحديثة .

ويؤثر على الحوافز الاجتماعية للتلاميذ فى البيئة المدرسية عاملان رئيسيان هما جو الغرفة الصفيّة ثم المعلم بما يتمتع به من شخصية وأساليب تفاعل اجتماعى . وفيما يلى كلمة توضيحية لكل منهما .

■ جو الغرفة الصفية وأثره على الحافز الاجتماعى :

جو الغرفة الصفية هو عبارة عن تركيب اجتماعى متفاعل تنتقل من خلاله المعلومات عبر قنوات اتصال خاصة يحكم طبيعتها وقوتها عوامل مثل : خلفية الاقران العرقية والاجتماعية والاقتصادية وادوارهم الصفية وعلاقات بعضهم ببعض ثم نظام المدرسة وروتينها فى التعامل والتربية[١] .

وقد يكون التركيب الاجتماعى الصفى ديمقراطياً متعاوناً ، حيث تسود علاقات الاقران مظاهر الالفة والصداقة والاهتمام المبتادل ، فتبلغ عندئذ حوافزهم الاجتماعية أوجها ، مما قد ينتج عنه تعلم غنى ومؤثر . أو قد يكون ديكتاتورياً متسلطاً يمارس خلاله نفر من الأقران نوازعهم المتطرفة فى القيادة والتحكم ، محاولين الضغط على من يتدناهم من زملائهم للاذعان لمطالبهم والتمشى حسب رغباتهم ، فيسود جو الفصل حينئذ الشعور بالخوف

(1) White, M. Social Motivation in the classroom. In, Ball (ed.), 1977, pp. 147-172. Motivation in Education New York : Academic press.

والنفور والمقاومة ، وتتصارع فيه مراكز القوى المتناحرة ، مؤدياً كل هذا الى ضعف الحوافز الاجتماعية عموماً وتقليل فرص التفاعل البناء خلال عمليتى التعلم والتعليم

■ المعلم ـ شخصيته وأساليب تفاعله وأثرها على الحافز الاجتماعى :

أشارت كثير من الدراسات التربوية والنفسية[1] الى أن المعلم الذى يتمتع بالدفء والمرونة والتسامح والاهتمام بمصالح تلاميذه ، الصابر العطوف عليهم يحفزّ فيهم غالباً هذه الصفات ويشجع الرغبة على استعمالها عند تعاملهم اليومى مع اقرانهم ومعلميهم وأسرهم .

وأضافت دراسات أخرى أيضاً ، بأن أسلوب المعلم غير المباشر فى تفاعله مع تلاميذه وتوجيهه لهم يعتبر من العوامل الهامة المحفزّة اجتماعياً وادراكياً فى الغرف الصفية . وعلى عكس ما سبق ، فان المعلم المتجهّم الناقد والعصابى فى طبعه ، غير المهتم برغبات ومصالح تلاميذه ، والسلطوى المباشر فى تفاعله معهم يثير فى نفوس التلاميذ الشعور بالنفور والمقاومة ، ويزيد من فرص حدوث المشاكل الصفية ، حيث من الممكن أن يقود كل هذا الى تنمية ميول سلبية نحوه ، وتجاه التعلّم بشكل عام .

■ تنمية الحافز الاجتماعى لدى التلاميذ :

يستطيع المعلم تنمية الحافز الاجتماعى أو تحفيز التلاميذ اجتماعياً بمراعاته لما يلى[2] :

- أن يتصف بالدفء والمرونة والأسلوب غير المباشر والاهتمام بمصالح التلاميذ ، حيث تشجع هذه الصفات بوجه عام التلاميذ اجتماعياً وتحصيلياً .
- أن يلعب الدور الاجتماعى المناسب لنوع التلاميذ الذين يتعامل معهم . كأن يكونَ نموذجاً لقائد عادل لينّ الأسلوب والمعاملة ، أو سلطوياً لاولئك القلة من التلاميذ الذين يتميزون بالاذعان والتبعية للآخرين والعمل من خلال أوامرهم وتوجيهاتهم المباشرة .
- أن يساعد أفراد التلاميذ على تحديد أهدافهم الشخصية وتخطيط أنشطة تنفيذية لها تقوم على استغلال طاقاتهم الذاتية والجماعية المشتركة لزملائهم . لا يشجع هذا العمل فقط التحصيل الفردى للتلاميذ ، بل يحفز كلاً منهم أن يرى نفسه كعضو هام فى مجموعته ، شاعراً بأن هذه العضوية ضرورية لهم جميعاً لما تعود عليهم من نفع متبادل وتكامل تحصيلى

---

(1) Hamachek, D. Motivation in Teaching and Learning Washingtion, D.C. NEA, 1973, pp. 9-15.

(2) White, 1977, pp. 164-167.

ونفسى واجتماعى .

- أن يشجع بين أفراد التلاميذ القبول الاجتماعى لبعضهم البعض ، موفراً لهم جواً من التفاعل المفتوح القائم على التعاون المثمر والاهتمام والاحترام المتبادل ، البعيد عن المشاحنات والنزاعات الفردية بوجه عام .

* * *

٢ ـ حافز التحصيل ـ ماهيته وأصوله وتطويره لدى التلاميذ

■ ماهية حافز التحصيل :

حافز التحصيل **Achievement Motive** ، أو الحاجة للتحصيل كما يطلق عليه البعض **Need For Achievement, n-Ach** هو صفة شخصية تتكون من مزيج من الاحساس والتخطيط والمثابرة والسلوك العملى ، يتميز بها الفرد المكافح للحصول على مستوى عالٍ من الكمال الذاتى(١) .

ولا يمثل حافز التحصيل نهاية بحد ذاته ، بل ميلاً أصيلاً وقوة محّركة دائمة نحو تحقيق الكمال ورضاء الذات . ولا يركز الفرد الذى يتصف بهذا النوع من الحوافز على الماضى أو المستقبل بقدر ما يهتم بالحاضر ، جاعلاً من خبراته وسيلة أساسية لتحقيق النتائج المرجّوة والتغيرّ المطلوب فى حياته النفسية والمادية . وعليه ، نرى المتعلم الذى يمتلك حافز التحصيل لا يتوقف عن العطاء والعمل عند اتمامه لمهمّة معينة ، ولا يُبْطىء كذلك فى تقدّمه انتظاراً لمديح أو مكافأة خارجية ، بل يتحول تلقائياً إلى مهمّة أخرى قد تختلف فى طبيعتها عن الأخرى ، ولكنها تعتبر لديه عاملاً آخر هاماً لتحقيق رضاه النفسى وذاته الكاملة ونجاحه الحياتى .

فتلميذ المدرسة الفقير مثلاً يكافح خلال تعليمه للنجاح والحصول على تقادير فذة فى مستواها ، لا ليعترف بذلك الناس حوله ، بل لسعادة ذاتية يحققها ، وكمالاً فى عمل يعتقد بقيمته لديه . ونجده اذا كبا مرة لظروف عامة أو خاصة ، فانه لا يتوقف أو يخيب أمله ، بل قد نراه جاداً فى كشف هذه الظروف وتحديد هويتها ، ثم تعلم درس ناجع منها للاستفادة منه فى تحقيق مهام مقبلة . وقد وجدنا بأن بعض الأفراد الذين يتوفر لديهم حافز التحصيل يتميزون حياتياً بسلسلة متصلة من الانجازات الفذة التى تنقلهم باطراد من مرحلة متقدمة الى أخرى ، ومن تطور ذاتى الى آخر أكثر كمالاً وكفاية ورضاءً نفسياً .

---

(1) Vidler, D. Achievement Motivation. In, Ball, S. Motivation In Education. New York : Academic Press, 1977, pp. 67-68.

ولمزيد من التوضيح لمفهوم حافز التحصيل ، سنتناول بالمناقشة ثلاث نقـاط تبـدو كما يلى :

- مؤثرات حافز التحصيل .
- خصائص المتحفزين تحصيلياً .
- تنمية حافز التحصيل لدى التلاميذ .

■ مؤثرات حافز التحصيل :

ينمو حافز التحصيل لدى التلاميذ نتيجة عدة عوامل يخبرونها أثناء نشأتهم ، حيث تحدّد خصائص شخصيتهم لدرجة كبيرة كالقيم العليا المتعارف عليها فى المجتمع ، ودور الفرد فى المجتمع والنظام التربوى السائد ، ونظام تعامل الأقران وتفاعلهم ثم أساليب تربية الأسرة[١] .

- ثقافة المجتمع وقيمه العليا :

يتعارف أفراد المجتمع فيا بينهم على عدد من القيم العليا والعـادات التـى تمثـل خصائص وصفات مستحبة ، يجب أن يتحلى بها ناشئة المجتمع ويعملون على نيلها . يطلق فى العادة على مجموع هذه القيم والعادات العامة بالعموميات الثقافية . وكلما زادت نسبة هذه العموميات بالمقارنة بالعناصر الثقافية الأخرى (الخصوصيات والمتغيرات أو البدائل الثقافية) ، كلما مالت ثقافة المجتمع الى المركزية ، وبالتالى الى زيادة وقوة متطلباته من أفراده بالامتثال والخضوع لقوانينه وأعرافه العامة مما ينتج عن هذا تخلّ الأفراد فى معظم الأحيان عن رغباتهم وطموحاتهم الشخصية لفرض التناغم مع تطلعات الجماعة والاندماج فى حياتها . ويغنى عن القول فى مثل هذه الأحوال ، بأن حوافز التحصيل لدى الأفراد تميل الى التدنى أو الانخفاض والضعف بدرجة ملحوظة .

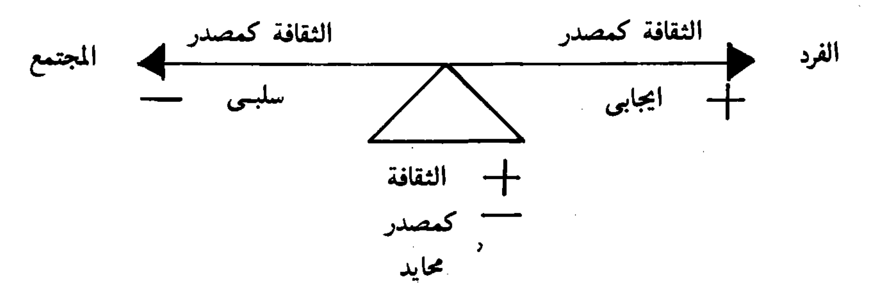
ويرجع السبب فى تدنى أو ضعف حافز التحصيل لدى الأفراد بالاضافة لمركزيـة الثقافة وكثرة عمومياتها ، الى نوع القيم العليا السائدة فى المجتمع نفسه . فبينا يمثـل التحصيل العلمى الفذ فى بعض المجتمعات مثلاً قيمة عليا يكافح الأفراد للتمّيز بها ، يجسّد الولاء للدولة ، أو التمثل بأمور الدين نوعاً آخر من القيم التى تركزّ عليها بعض الأمم ، وتحفز أفرادها بأساليب ايجابية أو سلبية متنوعة لنيلها (أو التظاهر بها) .

---

(1) Jung, J. Understanding Human Motivation : Acognitive Approach. New York : Macmillan Publishing Co., Inc. 1978, pp. 149-152, and Vidler, 1977, pp. 70-71.

والشيء الهام الذى تجب ملاحظته هنا هو : كلما اتصفت القيم الثقافية بالمرونة واستجابت لاكبر قدر ممكن من حاجات الأفراد وطموحاتهم ومستلزمات نموهم الشخصى ، كلما امكنها توفير بيئة غنية محفّزة يكافح الأخيرون على اختلاف اهوائهم وقدراتهم من خلالها للوصول الى غايات هامة لحياتهم وتحقيق ذاتهم . اما اذا غلبت على القيم العليا الجماعية وتحقيق ما يسمى بالمصلحة العامة ، متجاهلة أهمية التحصيل الفردى بوجه عام ، ورغبات الأفراد ومتطلبات نموهم بشكل خاص ، فلا تتوقف القيم الثقافية حينئذ عند كونها غير محفّزة ، بل تجسّد قوة سلبية تؤدى الى تثبيط عزائم الكثيرين ، ممثلة لديهم المصدر الرئيسى للتذمر والتكاسل وعدم الهادفية .

ويمكن لنا توضيح العلاقة بين الثقافة وقيمها وعناصرها وحافز التحصيل الفردى بالرسم التالى :



شكل ١ ـ ٢ : الثقافة كمصدر ايجابى ومحايد وسلبى لحافز التحصيل .

(يشكل مجموع الأفراد الذين يعيشون فى أية بيئة محلية ما يسمى بالمجتمع . فاذا استجابت الثقافة للأفراد وآمالهم ، فانه يؤدى بها للاستجابة بشكل غير مباشر للمجتمع الواسع بمختلف عناصره وتركيباته ، دون اذابة هؤلاء أو ضياع نفر غير قليل منهم فى بوتقة الجماعية . وعليه ، فان الثقافة وقيمها تتصف بالايجابية عند استجابتها لنمو الأفراد وطموحاتهم ، وتتميز كمصدر سلبى بتجاهلها لهذه الطموحات . أما عند محاولتها التوفيق بين اهتمامات الأفراد والمجتمع ، فانها تجسّد حينئذ مصدراً تحفيزياً محايداً لدى نسبة معتدلة من أفراد المجتمع . وتجدر الاشارة الى ان نسبة أفراد المجتمع الذين تخدمهم الثقافة الجماعية بشكل غير مباشر كحافز تحصيلى تقل كلما اتجهنا على المدى من الجانب الأيمن الى الأيسر ـ نحو المجتمع) .

- دور الفرد المتعارف عليه فى المجتمع :

يلعب كل فرد فى المجتمع دوراً محدداً يتلاءم مع امكاناته الفردية ، وأهدافه الخاصة وما يتوقعه منه بشكل عام المجتمع الواسع حوله . فهناك على سبيل المثال دور الأب والابن والزوج والزوجة والمنتج الزراعى والصناعى والتجارى ، ودور القائد العسكرى والسياسى والجندى والمواطن ، ودور الطالب والعالم والمصلح . والجدير بالذكر ان كل فرد منا يقوم بمزيج من هذه الأدوار فى آن واحد . فقد يكون على سبيل المثال زوجا وأبا وعاملا أو مصلحا ، أو قائدا ، أو قد يكون زوجا وأبا وابنا وطالبا . وأن التوفيق بين متطلبات هذه الأدوار ليشكل أهم مؤشر لنجاحه تحصيليا واجتماعيا . وحتى يتم للأفراد هذا التوفيق والنجاح ، يجب فى الوقت نفسه كشرط أساسى توفر استقرار البيئة المحلية واتصافها بالمرونة وعدم الاملاء (املاء شروط مسبقة ومقيدة) ، حتى يتسنى لهم التحرك بسهولة للقيام بمهاتهم على خير وجه وتحصيل ما يريدون من أهداف وآمال ذاتية . بمعنى حتى يتسنى لهم لعب الأدوار الاجتماعية التى اختاروها لأنفسهم بدرجة عالية من الكمال والقناعة والرضاء الذاتى .

والأسئلة الهامة التى تطرح نفسها بهذه المناسبة هى :

- لأية درجة تتصف بيئتنا الاجتماعية المحلية بالمرونة وعدم الاملاء ؟
- ولأية درجة يشعر الفرد خلالها بحرية ذاتية فى اختيار الأدوار التى تناسب طاقاته وآماله ؟
- ولأية درجة تشجع بيئتنا المحلية أفرادها للقيام بأدوارهم حتى تلك التى اختارتها لهم أو أملتها عليهم ؟

اننا نرى أن بطء تقدمنا الحضارى والعلمى والثقافى بوجه عام يرجع الى افتقار أفرادنا للحوافز التحصيلية ، وأن أسباب هذا الافتقار وعدم الهادفية تعود فى مجملها الى ما يميز بيئتنا المحلية من قوانين وممارسات وخصائص يجب تطويرها أو اعادة النظر فيها .

- النظام التربوى السائد :

يمثل النظام التربوى الرسمى بمؤسساته وممارساته مصدراً هاماً فى تكوين شخصية الأفراد وبلورة حدودها العامة . وكلما كان هذا النظام متقدما غير تقليدى يراعى إنسانيا ونفسيا وتربويا حاجات المتعلمين واهتماماتهم ، كلما أصبح مؤهلا للقيام بدور ايجابى فى نمائهم وتحقيق ذواتهم الفردية عن طريق امتلاك كل منهم لحافز تحصيلى يتفق مع خصائصه ونوع قدراته . أما اذا كان هذا النظام التربوى - تقليديا جماعيا ، فانه - والحالة هذه -

يشجع على الروتين وكبت الحوافز الفردية على اختلاف انواعها بما فى ذلك حوافز التحصيل .

- نظام تفاعل الأقران :

ان نوع الأقران الذين يتعامل معهم الفرد فى حياته اليومية ليؤثر بدرجة واضحة على خلقه العام ونظام دوافعه النفسية . فاذا صادف ان تفاعل مع مجموعة من الأقران تتميز على سبيل المثال بعدم الهادفية ، أو بالهادفية السلبية - غير الاجتماعية والتحصيلية ، فان الفرد فى أغلب الأحوال - يميل الى التكيف معها واكتساب خصائصها . أما فى حالة اتصاف الأقران بمزايا ايجابية عالية وحوافز تحصيلية غنية ، فان الفرد يميل الى التأثر بهم وانتقاء حافز تحصيلى ينسجم مع رغباته وطاقاته بادئا من خلال تفاعله اليومى معهم ببلورته وترجمته بشكل انجازات فردية فذة والى واقع محسوس .

- أساليب تربية الأسرة :

تختلف أساليب التربية من أسرة إلى أخرى فى المجتمع الواحد . وعلى العموم ، اذا تميزت ممارسات التربية الأسرية بالاملاء وتقييد الحرية الفردية والعقاب وتعدد الاحكام والأوامر والنواهى ، كلما أدى ذلك الى تنمية روح الاعتمادية على الغير والتشكك فى القدرة الفردية على العطاء والابداع ، وضعف حوافز التحصيل ، بحيث يصبح الفرد معها اداة ميكانيكية تعمل من خلال قوانين الأسرة وأوامرها ونواهيها دون فرصة كبيرة للتفكير المنطقى المستقل أو تحقيق الذات الفردية . وعلى العكس ، اذا اتصفت الأسرة بالمرونة والسماح لأفرادها بصنع القرارات الشخصية التى تناسب آمال وكفايات كل منهم ، فانها تعودّهم بهذا على الاستقلال والثقة بالنفس والقدرة على التحصيل والرغبة فيه[1] .

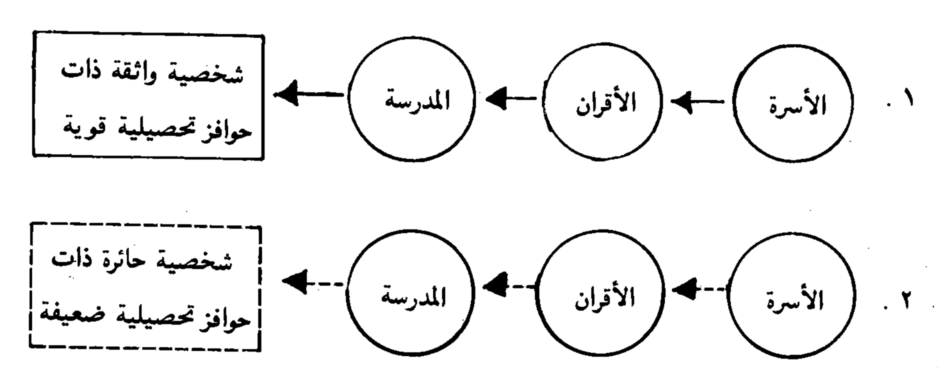
وكما أكدّنا بالتو كذلك ، فان نمو شخصية الفرد لا يقتصر على الأسرة فحسب ، بل ينافسها فى هذا البيئة الخارجية كالأقران والمدرسة . واذا توافقت الحوافز التى تنميها الأسرة فى أطفالها مع تلك التى يتعرضون لها خلال تفاعلهم فى المدرسة ومع الأقران ، فان دور كل منها بهذا يعزز الآخر ، منمّيا فى الفرد نفس الحوافز والقيم . واذا حدث العكس - أى حفز كل منها قيمة مختلفة عن الأخرى ، فان شخصية الفرد قد تعتريها الحيرة وعدم القدرة على التركيز والاختيار السليم ، فيعيش نتيجة هذا منقسم الاهواء لا يعى ما يريد ولا يعرف بالضبط ما يقدر عمله . وكلما ابتعدت الهوة بين هذه العوامل التربوية الثلاثة -

---

(1) Jung, 1978, pp. 150-151.

(الأسرة والأقران والمدرسة) ، كلما نتج لدينا أفراد مفتقدو الحوافز التحصيلية أو ضعيفة ، وهذا بالفعل ما يجرى فى بيئتنا التربوية المحلية .

يظهر دور كل من الأسرة والأقران والمدرسة فى تطوير شخصية الفرد ونمو حوافزه التحصيلية كما يلى :



١ . الأسرة والأقران والمدرسة يحفز كل منهم فى الفرد مفهوما أو صفة أو قيمة مشتركة واحدة .

٢ . الأسرة والأقران والمدرسة يحفز كل منهم فى الفرد مفهوما أو صفة أو قيمة تختلف كليا أو جزئيا عن الأخرى .

شكل ١ ـ ٣ : دور الأسرة والأقران والمدرسة فى تطوير الشخصية وحوافزها التحصيلية .

■ خصائص المتحفزين تحصيلياً :

لقد وُجِدَ بأن المتحفزين تحصيلياً يتميّزون فى العادة بالخصائص التالية[١] :

- يثقون بأنفسهم وقدراتهم الذاتية على الايتكار والانجاز .
- يتمتعون بدرجة عالية من الاعتبار الذاتى واحترام النفس .
- يتميزون بالاصرار والمثابرة . فلا يبعث الفشل فى أنفسهم شعورا بالانسحاب أو خيبة الأمل ، بل يحاولون دائما التعلم والاستفادة من خبراتهم فى مناسبات قادمة .
- يتصفون بالاعتدال فى تبنيهم للمخاطرة . فهم يوازنون عادة قدراتهم بعناية ويعدون خططهم بدرجة عالية من الدقة والموضوعية ثم يبدأون التنفيذ بتوقع محدود من الفشل أو سوء النتائج .

(1) Hamachek, D., 1973, pp. 15-21. Jung, 1978, pp. 142-163; and, Wladkowski, R. Motivation. Washington, D.C. : NEA, 1977, pp. 10-13.

- يعرفون كيف يستخدمون بيئتهم ويسخرونها كاملا لتحقيق أهدافهم .
- يتركز همهم على تحقيق نتائج عالية النوعية لتحصيلهم وانجازهم ، ولا ينتظرون عادة مديح أو مكافأة الآخرين اثناء قيامهم بهذا التحصيل . ان الهدف المباشر لتحصيلهم لا يتمثل فى رضاء المجتمع أو مكافأته لهم ، بل فى رضائهم النفسى وتحقيق ذاتيتهم الكاملة .

■ تنمية حافز التحصيل لدى التلاميذ :

تستلزم تنمية حافز التحصيل[1] لدى التلاميذ احداث تغير فى سلوكهم العام كتحويلهم مثلا من طبيعتهم غير الهادفة والخاملة المترددة الى أخرى مستقرة واثقة تتميز بالتخطيط والمبادرة والحيوية والمغامرة الواعية . وحتى يتحقق للتلاميذ هذا التغير وامتلاكهم بالتالى لحافز التحصيل ، يتوجب على المعلم اتباع خطوات تطبيقية نلخصها بما يلى :

- تركيز انتباه التلاميذ على الحاضر بكل حوادثه ومعطياته . يتم للمعلم جذب انتباه التلاميذ وتركيزه على الحاضر بتقديمه لهم عددا من زملائهم فى المدرسة الذين يمتازون بخصائص شخصية محببة ، من ضمنها حافز التحصيل . وليس ضروريا أن يكون هؤلاء المتطوعون بنفس مستوى التلاميذ ، بل من المفضل ان ينتخبوا من مستويات متعددة وخلفيات اجتماعية واقتصادية متنوعة حتى يتسنى للتلاميذ الذين يجرى تنمية حافز التحصيل لديهم مراجعة قدراتهم ورغباتهم والاختيار من خلال ما يسمعون ويشاهدون ما يناسب كلا منهم وما يودون كأفراد تحصيله أو اضافته لشخصياتهم .

وقد يعمد المعلم لاثارة انتباه التلاميذ وتركيزهم على الحاجة للتحصيل الى عرض عدد من المشاكل الحياتية العامة أو الخاصة أو الحوادث البارزة ليقوم أفراد التلاميذ بمعالجتها من خلال الأفلام والنقاش والمشاريع والقراءات المتخصصة . ويجب ألاّ يُكره المعلم فى هذه الحالة أفراد التلاميذ على مناقشة أو تبنى مشكلة أو حادثة ، بل يفسح المجال للاختيار الفردى الحر للمساعدة على تحديد رغبات التلاميذ والتعرف على حاجاتهم الذاتية للتحصيل .

- تزويد التلاميذ بخبرات مفيدة ومكثفة تتعلق بحوافز تحصيلهم . يتطور لدى التلاميذ نتيجة تعرضهم لعدد من الحوادث والنماذج التحصيلية وعى مبدئى بخصوص حوافزهم التحصيلية الفردية . وعندما يشعر المعلم بتوفر هذا الوعى لدى التلاميذ من خلال حديثهم

(1) Alschuler, A. and Associates. Teaching Achievement Motivation : theory & Practice in Psychological Education. Middle town, cann. : Education Ventures, Inc. 1970, pp. 129-155.

الصفى عما يريدون أو يهدفون فى حياتهم ، يمكنه حينئذ تقديم خبرات مباشرة لهم يعيشون من خلالها نوع التحصيل الذى يهدفه كل منهم ليتذوقوا بهذا طعم المخاطرة والخوف والقلق والصبر والانتظار والقناعة أو الارتياح النفسى ، ويمارسوا الأهداف وتخطيط المواقف العملية المناسبة لتنفيذ هذه الأهداف ثم تقييم نوعية النتائج المحصلة على أساس معايير واقعية وموضوعية . فالتلميذ الذى اختار لنفسه ان يكون شاعرا أو كاتب قصة أو كيماويا أو مهندسا مدنيا أو زراعيا ، أو معلما أو لاعب كرة ، يجب على المعلم - والحالة هذه - أن يوفر له الخبرة المناسبة والمكثفة لتساعده على تكوين احساس أصيل وحقيقى خاص بالمهنة أو التحصيل الذى يتمناه .

وقد يخطر ببال المعلم نفسه التساؤل التالى : كيف يتسنى لى بما لدى من مسؤوليات تربوية وحياتية تنفيذ كل هذا ...؟ للاجابة على هذا التساؤل نوصى المعلم بما يلى :

■ أن يأخذ حالة واحدة أو عددا محدودا منها فى كل مرة ويبدأ بمعالجتها وتنمية حافز التحصيل لديها .

■ أن يستعين بالمعلمين الآخرين فى مدرسته كل حسب اختصاصه فى تنمية حوافز التحصيل وتطويرها لدى التلاميذ .

فاذا اختار التلميذ ان يكون شاعرا على سبيل المثال ، عندئذ يمكن للمعلم تزويده بارشادات عامة تتعلق بالأوزان ونظم الشعر ، ثم تكليفه بكتابة قصيدة من عنده ، ولما يتم للتلميذ هذا ، يوجهه الى معلم اللغة ليناقش معه نوعية انجازه وما يمكن عمله للانتقال بتحصيله الى درجة أو مستوى أعلى .

■ أن يستعين المعلم بالمؤسسات الرسمية والخبراء خارج المدرسة ما أمكنه الى ذلك سبيلا من خلال تعاون كل من البيت والادارة المدرسية بطبيعة الحال .

- تفهم أفراد التلاميذ لحوافزهم التحصيلية :

عندما يخبر التلاميذ نوع التحصيل الذى يريدونه خلال الخطوة السابقة ، يصبح مناسبا مناقشتهم بما يشعرون نحو هذا التحصيل والعوامل الهامة التى تدخلت فى عمليات تخطيطه وتنفيذه سلبيا وايجابيا ، ثم اقتراح الآراء والحلول المساعدة على التصحيح ودفع تحصيلهم الى درجة أعلى من الكمال أو النوعية .

- ربط حوافز التحصيل بمظاهر حياة التلاميذ الخاصة :

ما لم يكن التعلم (أىّ تعلم) مرتبطا بحياة التلاميذ واهتماماتهم وحاجاتهم ، فانه يصبح لديهم مهمة عابرة يقومون بها ثم يعمدون الى نسايانها واهمال مضمونها . وبالمقابل

عندما يشعر التلاميذ بأن نمو حافز التحصيل لديهم يساعدهم على النجاح فى حياتهم العملية ويزيد ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم ويقوى من شخصيتهم بوجه عام ، يميلون عندها الى بذل محاولات جادة لتبّنيه وتطويره لديهم وجعله صفة مميزة لشخصياتهم .

- مساعدة التلاميذ على مقارنة حاضر شخصياتهم بمستقبلها :

يساعد المعلم أفراد التلاميذ فى هذه المرحلة على التعرف على جوانب شخصياتهم وما يتميزون به من خصائص وصفات ، ثم حثهم على اقتراح بدائل أفضل لها تروق لهم ويتمنون تحصيلها . يوجههم بعدئذ الى اقتراح أنجع السبل لدمج خصائص شخصياتهم الحاضرة بتلك المثالية المرغوبة فى قالب واحد ينتج عنه شخصيتهم المحسنة . ان احدى الاجراءات التى يمكن للمعلم استعمالها خلال هذه المرحلة هى سؤاله أفراد التلاميذ بتسمية أفضل فرد أو شخصية حقيقية يعجبون بها عادة ويتمنون تقمص دورها ، ثم تسمية فرد آخر لا ترغبه نفوسهم ولا تعجبهم خصائصه . يسأل أفراد التلاميذ بعدئذ أن يعيّن كل منهم مكانته بالنسبة للشخصية الأولى المحببة والأخرى غير المقبولة . يناقش المعلم مع تلاميذه عند اتمام العمليات السابقة المزايا التى جذبت انتباه واعجاب كل منهم فى الفرد المثالى الذى قاموا بتسميته ، ثم بأفضل الطرق التى يمكنهم اتباعها لاكتساب تلك الخصائص المميزة .

- تحقّق التلاميذ من عدم تناقض حوافزهم التحصيلية الجديدة مع قيمهم وممارساتهم الثقافية :

ان حافز التحصيل بما يلازمه من كفاح أفراد التلاميذ نحو تحقيق ذواتهم الكاملة ، وما ينتج عنه من شعور بالاستقلال والاعتماد على النفس والمبادرة ، قد لا ينسجم دائما مع القيم المحلية لمجتمع التلاميذ سواء كان هذا فى المدرسة أو خارجها . فاذا تمثل حافز التحصيل لدى احد التلاميذ على سبيل المثال فى انشاء مشروع اقتصادى مستقل يستطيع من خلاله ترجمة طاقاته الفردية الى عمل فريد ناجح ، وكانت فى نفس الوقت ثقافة المجتمع الذى ينتمى اليه التلميذ تعطى أهمية كبيرة لمركزية الأسرة والملكية الجماعية المشتركة ، فان حافز التحصيل الاقتصادى يتعارض والحالة هذه مع قيم التلميذ واعراف مجتمعه . ما يمكن عمله للتغلب على مثل هذا الموقف هو عرض المعلم لعدد متنوع من القيم الاجتماعية بواسطة الافلام والقصص والاستطلاعات ثم مناقشة التلاميذ لها لمساعدتهم فى اتخاذ قرار حاسم بخصوص مدى مناسبتها وواقعيتها . يتمكن التلاميذ نتيجة هذه العملية من جلاء قيمهم الذاتية وغربلتها أو تعديلها بما يتفق مع متطلبات الحياة الحديثة وشروط

النجاح فيها والقيم العامة الممارسة فى مجتمعهم وذلك بقليل من التعارض أو التناقض .

ـ ممارسة التلاميذ لحوافزهم التحصيلية ودمجها ذاتيا :

بعد تحديد أفراد التلاميذ لنوع التحصيل الذى يريده كل منهم وخبرتهم مبدئيا لهذا التحصيل وتفهّم نتائجه على حياتهم ثم التحقق من مناسبته اجتماعيا وعدم تناقضه كليا مع القيم الثقافية المحلية ، يحين الوقت لممارسة هؤلاء التلاميذ لحوافزهم التحصيلية . يوجّه المعلم كل تلميذ الى تصميم مشروع يتعلقّ بحافزه التحصيلى ثم اقتراح خطط لتنفيذه وترجمته الى واقع محسوس ـ أى الى تحصيل فذ يحقق من خلاله ذاته الكاملة وقناعته النفسية . وعندما يتحقق لأفراد التلاميذ هذا الأمر ويتذوقون كنه النجاح والشعور بالرضا النفسى ، فان حوافزهم التحصيلية تستمر لديهم بعد ذلك تلقائيا بصيغة انجازات متسلسلة يجد كل منها طموحا فذاً ورغبة متجددة نحو كمال الذات ورضاها النفسى . يبدأ التلاميذ خلال هذه المرحلة بالاستغناء التدريجى عن توجيه المعلم وارشاداته ، وتبدو شخصياتهم تدريجيا مستقلة واثقة ومُبادِرة ، تُميّزها المثابرة والخطط المدروسة التى تتصف بقليل من المغامرة والمخاطرة .

هذا وقد اقترح مربون آخرون استراتيجية اضافية لتنمية حافز التحصيل لدى التلاميذ نوجزها كما يلى[(١)] :

١ . توجيه التلاميذ وتدريبهم على تحليل شخصيتهم وتحديد مواطن القوة والضعف فيها .

٢ . توجيه التلاميذ لاختيار أهداف شخصية واقعية تنسجم مع قدراتهم الذاتية ومتطلبات المواقف الحياتية التى يعيشونها .

٣ . توجيه التلاميذ لاختيار أنشطة وسلوك عملية يمكن تنفيذها والقيام بها مباشرة لتحقيق الأهداف الشخصية الجديدة .

٤ . توجيه التلاميذ لتقييم فعالية النتائج بتعرفهم على مدى ملاءمة الانشطة العملية للأهداف الشخصية ودرجة تحقيقها لها .

ان تعويد التلاميذ على هذا التسلسل السلوكى العملى خلال حياتهم المدرسية ينمى لديهم الشعور بالقناعة والثقة والطموح ، كما يقوى لديهم حافز التحصيل والحاجة المستمرة اليه .

---

(1) Decharms. and Others, Enhancing Motivotion New York : I rvingion Publishers. Inc, 1976.

د - مؤثرات التحفيز والحوافز الانسانية

ان العوامل المؤثرة على التحفيز والحوافز الانسانية كثيرة ومتنوعة ومتداخلة ، ومع هذا فإن مفهوم الذات والأسرة يعتبران دون شك أهم هذه العوامل واكثرها تأثيراً ، وذلك لعلاقاتهما المتبادلة وارتباطهما المباشر والدائم فى نفس الوقت بحياة التلاميذ وشخصياتهم وسلوكهم .

فالأسرة على سبيل المثال هى الوسيلة الأساسية لتربية افرادها وتهيئتهم اجتماعياً وفكرياً ، وتشكيل خصائصهم المتنوعة من شكل وحاجات ودوافع وآمال . وهى أيضاً تعتبر عاملاً رئيسياً فى بلورة المفاهيم الذاتية لأبنائها ، هذه المفاهيم التى تمارس بالفعل تأثيراً بالغاً لديهم فى احداث عملية التحفيز وتوجيه حوافزهم الانسانية .

وتؤدى البيئة المدرسية كذلك بمعلميها وتلاميذها ونظمها وروتينها ومواصفاتها الشكلية وظيفة هامة فى تطوير الحوافز وتوجيهها ، وذلك لتنوع عواملها وانشطتها وخبراتها التعليمية والاجتماعية ، فاما أن تعزز هذه البيئة الحوافز الفردية التى عملت على تنميتها الأسرة ، واما أن تعمل على تعديلها أو تغييرها حسب نظم وأهداف تربوية تتبناها . فالحوافز الفردية للتلاميذ ليست وليدة ساعتها بل هى حصيلة لخليط متنوع من الخبرات الادراكية والاجتماعية والعاطفية التى مروا بها خارج المدرسة وداخلها . وخلال هذه الفقرة ، سنقوم بمناقشة موجزة للعوامل اعلاه المؤثرة[1] ايجابا أو سلبا على حوافز التلاميذ ، موضحين دور كل من مفهوم الذات والأسرة والبيئة المدرسية والمعلمين والأقران فى التحفيز وتكوين الحوافز المتنوعة لدى مختلف التلاميذ .

---

(1) Jensen, G. the socio psychological structure of the Instructional Group. In henry, N. The dynamics of instructional Group. The 59 th year book of NSSE. Chicago : university of chicago press, 1960, PP. 95-98, Mcdonald, 1965, pp. 127-153; and sears, P. & Hilgard, E. The Teacher's Role in the Motivation of the learner. In Hilgard, E. (Ed.) Theories of Learing & Instruction. 63rd yearbook of the NSSE. Chicago: university of chicago press, 1964, ,pp. 182-210

١ ـ مفهوم الذات كعامل مباشر للتحفيز

ان مفهوم الـذات[١] **Self- Concept** هو مجمـوع ما يعتقـد الفـرد بأنـه يملـكه فى شخصيته ، بما فى ذلك المعتقدات والأفكار والميول والمشاعر التى يكنها لنفسه .

ومفهوم الذات لا يولد لدى التلاميذ بالفطرة بل بالتعلم . حيث يتعرّفون خلال نموهم وتفاعلهم مع والديهم وأقربائهم وأقرانهم ومعلميهم على قيمتهم الذاتية ويتـكون لديـهم تصورات ومشاعر محددة حول انفسهم تصبح جميعاً ملكهم ويميلون بعناد الى المحافظة عليها واظهارها بصيغة سلوك واعمال سلبية أو ايجـابية وذلك حسـب سلبية أو ايجـابية تصوراتهم لذاتهم[٢] .

مادام ان مفهوم الذات شيء يكتسبه التلاميذ بالتعلّم ، يصبح ممكناً للمعلم اذن تعليمه وتنميته لدى التلاميذ ، وما عليه فى هذه الحالة سوى مراعاة ما يلى :

١ ـ ادراك ان ما يدرّسه للتلاميذ من حيث الكم والنوع والكيف نابع بالدرجة الأولى من شخصيته ومفهومه لذاته اكثر فى الواقع من المادة الأكاديمية التى يدرّسها .

٢ ـ إدراك ان أي شيء يقوله أو يعمله يؤثر تلقائياً وبصورة مباشرة على ميول التلاميذ ومشاعرهم نحو انفسهم .

٣ ـ ادراك ان تعلّم التلاميذ للمادة الأكاديمية يتم من خلال احساساتهم ورؤيتهم الخاصة لها ، لا من خلال حقائقها ومعلوماتها البحتة المقدمة اليهم .

٤ ـ ادراك ضرورة تعليم المادة الدراسية لا من خلال حقائقها فقط ، بل من خلال تفسيراتها وعلاقاتها بأفراد التلاميذ وحاجاتهم المختلفة وما تعنى لهم .

٥ ـ ادراك ضرورة تأسيس جو من الاحترام والثقة المتبادلة مع التلاميذ ، لا من خلال الكلام الشفوى فقط ، بل بالمشاركة الفعّالة والتشجيع العملى المستمـر لفكرهـم وانتاجهم .

٦ ـ ادراك ان ميوله (كمعلم) وتعاطفه وسلوكه الدافىء واهتمامه بمصالح التلاميذ تعتبر كلها ضرورية لتنمية مفهوم الذات ايجابياً لديهم ، وتقوية حوافزهم الفردية وبالتالى زيادة تعلمهم .

---

(1) Hamachek, 1973, pp.5-9

(2) Sergiovanni, T. & Starratt, R. Emerging patterns of supervision: Human Perspectives. New York : McGraw-Hill Book Co. 1971, pp. 129-130

وتأكيداً للدور الذى يلعبه مفهوم الذات كعامل مؤثر فى تحفيز التلاميذ ، وخاصة فيما يتعلق بنجاحهم أو فشلهم فى التحصيل المدرسى ، فقد وجدت معظم الدراسات بأنه على الرغم من تمتع افراد التلاميذ بمستوى ذكائى معقول ، إلاّ ان نتائجهم التحصيلية مالت بشكل عام الى الانخفاض بسبب تصورهم السلبى لأنفسهم . ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل اعتقد هؤلاء الأفراد بأن والديهم ومعلميهم لا يتوقعون فى الأساس منهم كثيراً . وبهذا فإن مفهومهم السلبى لذاتهم قد أدى الى اعتبار أو تقدير محدود لذاتهم وقدراتهم منعكساً ذلك على تحصيلهم وطموحهم الشخصى وقوة الحوافز لديهم .

ومن ناحية اخرى فقد وجد بأن التلاميذ الذين يشعرون ايجابياً نحو ذاتهم وقدراتهم يتميزون بدرجة عالية من الطموح والتحفيز وبالنجاح المستمر بوجه عام[١] .

٢ ـ الأسرة كمصدر أساسى لحوافز التلاميذ

يبدأ الطفل ساعة ولادته بتعلم حاجاته وغرائزه وميوله ويستمر كذلك حتى خروجه من العالم المحسوس . وتتميز الحاجات التى يتعلمها الفرد خلال سنينه الأولى بكونها فطرية بيولوجية يسخّرها فى الغالب لأغراض العيش والبقـاء كحاجـات الطعـام والماء والنـوم والتنفس . وكلما تقدم عمر الفرد ، تبدأ الحاجات والحوافز عنده بالتنوع والتعدد والتعقيد ، حيث تشكل عندئذ جزءا اساسيا من شخصيته وقوة محركة لسلوكه الاجتماعى والعاطفى والادراكى . والأسرة كما أسلفنا هى المؤسسة الاجتماعية والتربوية الأولى التى تحدد المعالم الأساسية لشخصية ابنائها وتنمى فيهم خصائص وحاجات وعادات ثابتة . فالطفل الذى يربى فى اسرة بدوية مثلا تتميز شخصيته بمجموعة من المثـل والقيم والميول والسلـوك والأهداف والحاجات تختلف عنها فى الطفل الذى ينشأ فى البيئة الحضرية ـ صناعية أو تجارية أو زراعية ـ فقد يصبح الكرم والنخوة والشجاعة عادات وبواعث يحقق بواسطتها حاجته للقبول الاجتماعى من افراد العشيرة أو القبيلة . وقد يشكل امتلاكه لقطعان كبيرة من الماشية حافزا لاعتراف القبيلة بغناه وقدرته على قيادتها ، أما الزواج فقد يمثل لديه حاجة وهدفا حياتيا فى آنٍ واحد .

والطفل فى الأسرة الحضرية يخبر اساليب تربية وأهداف حياتية وحاجات تختلف عن قرينه فى الأسرة البدوية حيث يصبح العلم والمعرفة لدى افراد هذه الأسرة حافزا أساسيا

---

(1) Wlodkowski, 1977, pp.10-12

يقود الى تحقيق كثير من الأهداف والحاجات الفردية الاجتماعية والاقتصادية والتربوية . ومن هنا نلاحظ ان الأب فى الأسرة الحضرية لكونه فى الغالب مثقفا يؤثر ايجابيا فى تحريك رغبة ابنائه لمواصلة دراساتهم الجامعية .

ولو أجرينا احصائية مقارنة للطلبة الذين ينتمون الى اسر بدوية وحضرية فى جامعاتنا العربية لوجدنا بأن عدد الطلبة الحضريين يشكلون الأغلبية الساحقة من مجموع الدارسين الجامعيين . وبينما تتمثل الأهداف الشخصية للانسان البدوى فى الزواج وانجاب الأولاد وامتلاك الماشية ونيل منزلة رفيعة اجتماعية وقضائية فى قبيلته ، تنحصر لدى الانسان الحضرى فى تحقيق منزلة علمية اكاديمية أو تربوية ، أو اجتماعية عن طريق الوظائف العامة أو الثروة الصناعية أو الزراعية أو التجارية .

فالأسرة اذن تؤثر بدرجة كبيرة فى بلورة وتحديد الأهداف الشخصية لأفرادها وعاداتهم اليومية ورغباتهم وحاجاتهم وحوافزهم المختلفة ، وان تعرّف المعلم على هذه الأهداف والعادات والرغبات يساعده فى الاستنتاجات البناءة لمتطلباتها وفى استخدامه المؤثر لها فى انتاج وتوجيه العملية التربوية بوجه عام .

٣ ـ البيئة المدرسية وتعديل حوافز التلاميذ

تؤدى البيئة المدرسية بأساليبها التربوية ونظمها وروتينها الى تغيير حوافز المتعلمين أو تعديلها . فالتلميذ البدوى النشأة يميل فى الغالب الى تغيير سلوكه وطرق معاملته اليومية لتتلائم مع طبيعة الحياة المدرسية ، وان استمرار تبنيه لهذا السلوك الجديد لسنين مدرسية طويلة يقوده الى تشكيل عادات ورغبات جديدة وأهداف شخصية قد تختلف كثيرا عن اقرانه غير المتعلمين فى قبيلته ، وبالتالى لم تعد الحوافز التقليدية الممارسة فى التربية القبلية ذات فعالية كبيرة فى سلوكه وحياته .

والمدرسة أو المؤسسة التربوية التى تهدف الى تنمية قدرات ادراكية أو اجتماعية معينة من خلال مناهجها وخبراتها تؤدى دون شك الى تغيير أو تعديل محسوس لرغبات وحوافز وأهداف متعلميها ، وإننا نرى فى حياتنا اليومية مدارس يركز كل منها على حوافز دون غيرها كالتحصيل ، أو القيادة الجماعية أو مهارات اكاديمية أو اجتماعية كالقدرة على حل المشكلات ، وصياغة الأدب والشعر والقدرة الرياضية ، والقدرة الدينية والمهارت الجسمية . ويحدث لحوافز التلاميذ فى كل هذه الحالات أمران اثنان : اما ان تعزز المدرسة

الحوافز الفردية للتلاميذ اذا تناغمت هذه مع طبيعة الأهداف المدرسية ورغباتها ، أو تضطرهم الى اجراء تعديل كلىّ أو جزئى لحوافزهم وحاجاتهم الشخصية لتنسجم مع متطلبات المدرسة واهدافها التربوية والاجتماعية . وعليه نشاهد المتخرج من المعهد الدينى ـ مهما كانت حوافزه وخصائصه السابقة قد اصبح عالما أو موجها دينيا ، والمتخرج من المعهد الرياضى أو المهنى قد اصبح ماهرا فى اداء مهمة أو حركة محددة ، والمتخرج من المدرسة الأدبية قد اصبح ناظما أو اديبا مميزا .

تستطيع المدرسة فى العادة احداث هذا التغير فى حوافز وشخصية التلاميذ عن طريق تبنيها لنوع محدد من المناهج الدراسية والخبرات ، وتنظيم خاص لغرفها الصفية واستخدامها لأنواع مناسبة من طرق التعليم والوسائل التعليمية ، وممارستها لنظام وروتين يومى محددين ، وتوظيفها لنوع خاص من المعلمين يتمتع بالقدرات الملائمة لتحقيق اهدافها الموضوعة .

٤ ـ شخصية المعلم وتوجيه حوافز التلاميذ

يقوم المعلم لكونه موجها للعملية التربوية والحياة المدرسية عموما بدور حساس فى تحفيز تلاميذه للتعلم وتوجيه ميولهم وحاجاتهم . وقد يؤثر المعلم على حوافز التلاميذ من خلال عاملين مهمين : وسائل العقاب والمكافأة التى يتّبعها فى تعليمه ، ثم خصائص شخصيته العامة من دفء واخلاص فى العمل واسلوب تدريسى وعمق فى موضوع التخصص ومظهر شكلى عام .

واذا أراد المعلم ان تكون وسائل العقاب والمكافأة ـ معنوية أو مادية ـ مؤثرة فى تحفيز التلاميذ وتوجيه رغباتهم لصالح عملية التعلم ، فانه يتوجب عليه استعمالها فى الوقت والصيغة المناسبتين . فبينما يشجع كل من العقاب والمكافأة فى هذه الحالة التعلم ويؤديان الى زيادته ، يقومان فى نفس الوقت الى تنمية حوافز التلاميذ وتعزيزها ، والعكس صحيح عند استعمالها بشكل غير مناسب لطبائعهم الشخصية ورغباتهم .

أما كون المعلم اجتماعيا دافىء المعاملة مخلصا ومهتماً برغبات تلاميذه ومصالحهم فيؤدى كما اثبتت الدراسات التربوية والنفسية المختلفة[1] الى تحفيز ايجابى لرغبات وقدرات التلاميذ والى تطوير علاقات مودة وتعاون معهم ، وبين التلاميذ بعضهم البعض .

(1) Sears & Hilgard, 1964, pp. 202-207.

٥ ـ الأقران وتغيير الحوافز الفردية للتلاميذ

ان الجماعة التى ينتمى التلميذ اليها ويتعامل معها داخل الفصل الدراسى وخارجه تؤثر بدرجة ملموسة على ميوله وحوافزه واهدافه الشخصية . وكثيرا ما نرى هذا التأثير متمثلا فى عادات سلبية أو ايجابية بدأت تميز افراد التلاميذ بالتغاضى عن مؤثرات أسرهم أو معلميهم أو بيئتهم المدرسية . وقد دفعت هذه القوة الخفية التى تتمتع بها الجماعة (الأقران) فى تحفيز الأفراد أو تغيير سلوكهم ، عددا كبيرا من المربين[1] الى بحثها وتحديد عواملها المؤثرة .

وقد وجد بهذا الصدد ان مستوى الأقران العلمى والذكائى يؤثران ايجابا أو سلبا على تحفيز التلاميذ ومشاركتهم ورغبتهم فى التعلم بوجه عام . وكلما ارتفع هذا المستوى كلما كان التأثير ايجابيا ومفيدا لطموحاتهم والعكس بالتأكيد صحيح .

أما العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأقران فتلعب هى الأخرى دورا هاما فى تحفيز سلوك محدد لدى اعضاء المجموعة ، فاذا كانت هذه العلاقات ديمقراطية مفتوحة تقوم على الاحترام المتبادل والاعتراف بمكانة واهمية كل عضو فيها ، عندئذ تكون النتائج التحفيزية ايجابية . وبالمقابل اذا ساد هذه العلاقات الاستبداد والتسلط والاجحاف لحقوق أو مكانة بعض افرادها من قبل البعض الآخر ، فإن تأثيرا غير بناء قد يحدث لشخصية التلاميذ بكبتهم أو ابعادهم لحوافز وأهداف شخصية هادفة واستبدالها بأخرى تتصف بالاذعان والتدنى والسلبية .

وعلى هذا ، فإننا نتوقع من المعلم بصفته نموذجا لتلاميذه ومسؤولا تربويا وخلقيا تجاههم ، ان يعمد الى تغيير البناء الاجتماعى والدراسى لمجموعات الأقران فى فصله أو مدرسته بما يستجيب لحاجاتهم وحوافزهم القيمية والتحصيلية ويخدم بشكل ايجابى مصالحهم واهدافهم الفردية .

هـ - الخلاصـــة :

لقد اهتم الفصل الأول بمعالجة موضوعين رئيسيين : أنواع الحوافز الانسانية وتصنيفاتها ثم مؤثرات تكوينها المختلفة . وبالرغم من تعدد الحوافز الانسانية وتنوع تصنيفاتها إلا أن جلها يمكن ان ينضوى تحت المجموعات الأربع التالية :

(1) Jensen, 1960, pp.95-97

١ ـ حوافز بيولوجية كالجوع والعطش والنوم والألم والأمومة والرغبة الجنسية .

٢ ـ حوافز عاطفية كالحب والفضول والخوف والغضب والكراهية والحيرة والوفاء .

٣ ـ حوافز اجتماعية كالانتماء والقبول الاجتماعى والصحبة والصداقة والحب .

٤ ـ حوافز الذات كالثقة بالنفس والتقدير والاعتراف من الغير والكفاية والمعرفة والتحصيل والشهرة والهيبة والأهمية الشخصية والجلال والرتبة المميزة .

وتنقسم الحوافز الانسانية أعلاه من حيث مصدرها الى نوعين : حوافز ذاتية نابعة من الفرد نفسه وحوافز خارجية نابعة من البيئة المحيطة به .

وقد قام فريق من علماء النفس والتربية بتبويب الحوافز الانسانية فى عدة تصنيفات منها على سبيل المثال :

١ ـ تسلسل ماسلو للحاجات الانسانية

٢ ـ تسلسل كرونباخ

٣ ـ قائمة موريه للحاجات الجينية النفسية .

ولما كان كل من الحافز الاجتماعى وحافز التحصيل مهمين جدا لحياة التلميذ الانسانية ، فقد ركز الفصل على عرض وتوضيح بعض الجوانب التى تهم كلا منهما .

والحافز الاجتماعى هو حاجة الفرد فى الانتماء والتعامل مع الآخرين ورغبته الذاتية فى العمل والانتاج من خلالهم .

وقد يؤثر فى الحافز الاجتماعى وينمّيه (أو يعيقه) فى التعليم المدرسى عدة عوامل منها جو الغرفة الصفية وشخصية المعلم وأساليب تفاعله الانسانى .

ويتوجب من المعلم على كل حال لتنمية الحافز الاجتماعى لدى افراد التلاميذ أن يراعى ما يلى :

١ ـ ان يتصف بالدفء ومرونة الشخصية .

٢ ـ ان يقوم بالدور الاجتماعى المناسب لنوع التلاميذ الذين يتعامل معهم .

٣ ـ ان يشجع افراد التلاميذ على تحديد أهدافهم الشخصية ويساعدهم على تخطيط انشطة لتحقيقها .

٤ ـ أن يشجع تفاعل التلاميذ وقبولهم لبعضهم البعض .

أما حافز التحصيل فهو رغبة الفرد المثابرة فى الحصول على مستوى عال من الكمال الذاتى من خلال العمل الذى يقوم به .

ويؤثر فى حافز التحصيل ونموه لدى التلاميذ عدة عوامل منها :

١ ـ ثقافة المجتمع وقيمها العليا .

٢ ـ دور الفرد المتعارف عليه فى المجتمع .

٣ ـ النظام التربوى السائد .

٤ ـ نظام تفاعل الأقران .

٥ ـ أساليب تربية الأسرة .

ويتميز المتحفزون تحصيليا فى العادة بخصائص منها : الثقة بالنفس والقدرة على الابتكار واحترام الذات والمثابرة والاستخدام البناء والفعال للبيئة والتركيز على النوع دون الكم ثم الاعتدال فى تبنى المخاطرة أو المغامرة .

ويستطيع المعلم تنمية حافز التحصيل لدى التلاميذ بعدة استراتيجيات منها :

١ ـ تركيز انتباههم على الحاضر بحوادثه ومعطياته .

٢ ـ تزويدهم بخبرات مفيدة ومكثفة تتعلق بحوافز تحصيلهم .

٣ ـ ادراكهم لنوع الحوافز التحصيلية لدى كل منهم .

٤ ـ ربط حوافزهم التحصيلية بمظاهر حياتهم الخاصة .

٥ ـ مساعدتهم على مقارنة حاضرهم بمستقبلهم .

٦ ـ مساعدتهم للتأكد من عدم مناقضة اهدافهم الشخصية لبعضها البعض .

٧ ـ توفير فرص غنية لهم لممارسة حوافزهم التحصيلية .

وتتأثر الحوافز التى ذكرناها بالتو سلبا أو ايجابا بعدة عوامل اهمها :

١ ـ مفهوم الذات لدى التلميذ .

٢ ـ اسرة التلميذ وما تتميز به من أساليب تربوية واجتماعية واقتصادية .

٣ ـ البيئة المدرسية .

٤ ـ شخصية المعلم .

٥ ـ الأقران الذين يتعامل معهم التلميذ .

و- اسئلة للمراجعة

١ ـ عرف كتابيا بما لا يزيد عن ثلاثة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ المصطلحات التالية :

الحاجات الجينية النفسية ، الحافز الاجتماعى ، حافز التحصيل ، مفهوم الذات ، البيئة

المدرسية ، كرونباخ ، ماسلو ، موريس ، ستاجنر وسولى .

٢ ـ عدد كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٥٪ مؤثرات حافز التحصيل لدى التلاميذ .

٣ ـ يتصف المتحفزون تحصيليا بعدة خصائص مميزة ، اذكرها كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ .

٤ ـ رتب أنواع الحوافز حسب ما جاءت فى تسلسل ماسلو للحاجات الانسانية .

٥ ـ تقع الحوافز الانسانية حسب مصدرها فى نوعين رئيسين ، اذكرها كتابيا مع بعض الأمثلة وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ .

٦ ـ اذكر كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ الأنواع الرئيسية للحوافز الانسانية مع ثلاثة امثلة على الأقل لكل منها .

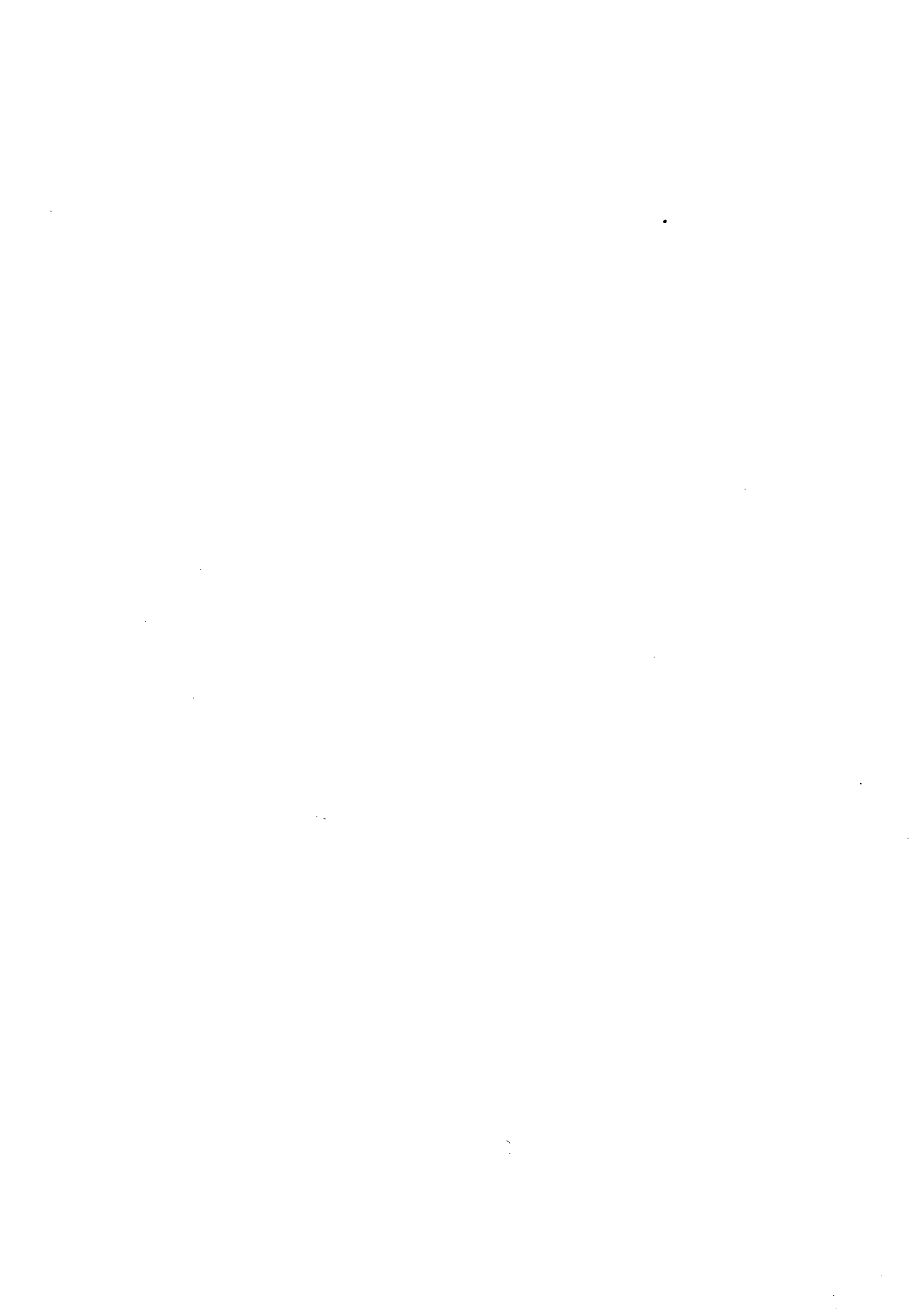
٧ ـ عدد كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ تصنيفات الحوافز الانسانية الواردة فى الفصل .

٨ ـ لخص بما لا يزيد عن أربعة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ تأثير كل من المعلم والغرفة الصفية فى الحافز الاجتماعى .

٩ ـ وضح كتابيا فى أربع صفحات على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ دور كل مما يأتى فى تنمية أو اعاقة حافز التحصيل الفردى :

- ثقافة المجتمع وقيمه العليا .
- دور الفرد المتعارف عليه فى المجتمع .
- النظام التربوى السائد .
- نظام تفاعل الأقران .
- اساليب تربية الأسرة .

* * *



الفصل الثاني

تحفيز التعلم ـ تطوره ونظرياته

أ) المقدمة

ب) التحفيز والتعلم ـ ماهيتها وعلاقتها

جـ) التطور التاريخى لمفهوم التحفيز فى التربية

د) نظريات التحفيز ـ أنواعها وتضميناتها للتعلم .

١ ـ نظرية المتعة النفسية

٢ ـ نظرية التناقض الادراكى

٣ ـ نظرية الايقاظ النفسى

٤ ـ النظرية السلوكية

٥ ـ النظرية الانسانية

٦ ـ نظرية التحفيز الصحية ـ ازدواج الحاجة

هـ) الخلاصة

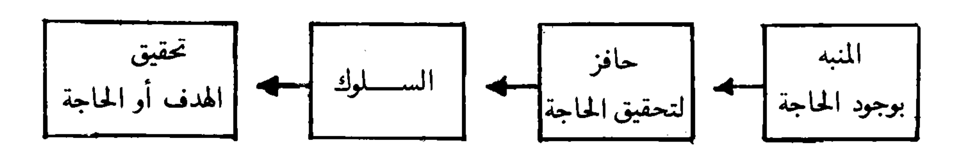
و) اسئلة للمراجعة



تحفيز التعلم - تطوره ونظرياته

أ ــ المقدمة :

يسلك كل فرد فى حياتنا اليومية نهجاً يختلف عن غيره فى الأسلوب والغاية . فالتلميذ الذى يسهر الليالى الطوال فى القراءة والبحث ، والآخر الذى ينام مبكراً بالتغاضى عن صعوبة المادة الدراسية ومتطلباتها ، والثالث الذى يقضى وقته فى النادى الرياضى أو الثقافى ، والرابع الذى ينزع الى القوة وقيادة الآخرين ، والخامس الذى يميل الى مساعدة الآخرين وحمايتهم من الأخطار ، والسادس الذى يتميز بالنكتة والمرح ، والسابع الذى يتميز بالوقار والهيبة الشخصية والثامن الذى ينفق وقته فى الحقل أو المصنع نزولاً عند رغبة أبيه ، كل هؤلاء وغيرهم الكثير يسلكون بالطريقة التى نراها نتيجة لباعث أو حافز Motive يحركهم نحو سد حاجة معينة . فالتحفيز Motivation بهذا هو قوة ذاتية ـ نابعة من الفرد ، أو خارجية ـ نابعة من البيئة المحيطة تثير الفرد وتحركه وتوجهه لتحقيق غاية يشعر بأهميتها المادية أو النفسية فى حياته . ويمكن لنا توضيح عملية التحفيز بالرسم التالى[1] :



شكل ٢ ـ ١ : عملية التحفيز ـ مراحلها وعواملها .

فالتلميذ الأول مثلاً ينتبه (المنبه) الى أهمية التحصيل (الباعث) فى تحسين أو رفع درجته العلمية (الهدف أو الحاجه Need) فيتجه الى الدراسة والقراءة المتواصلة (سلوك) لتحقيق الحاجة التى يشعر بها وهى نيل الدرجة العلمية . أما التلميذ الثانى الذى يشعر (ادراك) بالنعاس (باعث) ، فيعمد الى النوم (سلوك) لتحقيق حاجة لديه هى الراحة ـ Rest . وبينما يستغرق التلميذ الأول سنوات عدة لتحقيق الحاجة الى التحصيل ـ أى بينما تستغرق عملية التحفيز عنده سنوات طويلة فلا تدوم لدى التلميذ

---

(1) MORRIS, 1973 P.322.

الثانى إلا لساعات محدودة فى اليوم الواحد . وعليه نستطيع القول بأن كثافة التحفيز واستمراره لدى الأفراد يرتبطان لدرجة كبيرة بنوع الغايات أو الحاجات التى يسعون لتحقيقها وصعوبتها وأهميتها فى حياتهم . وبالنظر الى شكل ٢ ـ ١ ، نرى أن عملية تحفيز التلميذ للقيام بسلوك محدد تتطلب توفير ثلاثة عوامل رئيسية هى : المنبه وهو وعى الفرد أو شعوره الذاتى بالحاجة لقدرة أو شيء معين ، والباعث وهو قوة نفسية تحرك فيه الرغبة لسد الحاجة ، ثم الغاية التى تتمثل عادة بالقدرة أو الشيء الذى يشبع تحقيقه للحاجة الفردية . فالدرجة العلمية تشبع الحاجة الى التحصيل فى حالة التلميذ الأول والراحة الجسمية تشبع الشعور بالنعاس وتذهبه فى حالة التلميذ الثانى . ويعتقد البعض أن اشباع حاجة محددة لدى الأفراد أو حتى الحيوانات يوقف تحفزها للقيام بسلوك أو أنشطة أخرى ، وإن هذا فى الواقع اعتقاد خاطيء من الناحيتين العلمية والحياتية . فقد وجد علماء النفس أن اشباع الشعور بالجوع لدى بعض الحيوانات المخبرية باعطائها الطعام لم يولد عندها السكون والشعور بالقيلولة ، بل لوحظ بدل هذا زيادة فى نشاطها وحركتها العامة .

والإنسان ـ الكائن المركب الغامض بميوله وتفكيره وحاجاته ، لا يتوقف بالضرورة عن الرغبة لتحقيق حاجات أخرى فى حالة حصوله على ما يريد . فالفرد الذى يشعر بالجوع يقوم بالأكل ولا يوقف حياته عند هذا الحد ، بل يستمر فى البحث والمحاولة لتحقيق حاجات أخرى جسمية أو نفسية متنوعه . والتلميذ الذى يحصل على الدرجة العلمية التى يريدها ، لا يتوقف عندها بل تظهر تلقائياً حوافز أخرى يجسد كل منها حاجة معينة لديه . فالتحفيز الإنسانى إذن هو عملية متصلة ومتسلسلة لا تنتهى تحقيق الفرد لغاية أو حاجة ، بل تستمر عنده بأشكال ودرجات متفاوته طالما هوحى يتنفس على الأرض .

ومفهوم التحفيز الذى نعالجه هنا يرتبط الى حد كبير بالتحصيل المدرسى للتلاميذ حيث يعد عاملاً مهماً لزيادته وتأثير نتائجه ، ومع هذا فقد لايمثل شرطاً وحيداً له . والأمثلة كثيرة فى تعليمنا الاجبارى الجماعى ، فنرى على سبيل المثال أن عدداً كبيراً من تلاميذنا يجبرون على تعلم ما لا يريدون أو مالايحتاجون ، مما ينتج عنه تسرب بعضهم ، ورسوب آخرين ، وتعلم فريق ثالث سطحياً أو مؤقتاً للمادة المطلوبة اتقاء لضغط من المعلم أو والديهم ، أو لغرض تمرير المادة والتخلص من متطلباتها المنهجية .

ب ـ التحفيز والتعلم ـ ماهيتها وعلاقاتها

ان الحاجة المستمرة لتكيف الفرد مع البيئة التى يعيش فيها ، واستجابته لمتطلبات الحياة المتغيرّة فيها تمثل المصدر الأساسى لتحركه نحو تحصيل الأهداف الشخصية[١] .

وفى العادة نطلق على العملية التى يتعرف الفرد من خلالها على أساليب التكيّف والاستجابة أعلاه ويكتسبها « بالتعلم » ، وعلى الشعور بالحاجة لاكتساب هذه الأساليب « التحفيز » .

والتعلم كمفهوم نفسى هو طاقة كامنة يشعر بوجودها الفرد وتجسّد لديه فكرة أو عاطفة أو حركة جديدة كلياً أو جزئياً عما يمتلكه سابقاً . والتحفيز كما ألمحنا بالتو هو منشط لهذه الطاقة والعامل الفعّال الذى يتولى ترجمتها وتحويلها الى سوك محسوس أو انجاز حقيقى . وقد ذهب لوجان[٢] فى تقديره لدور التحفيز فى التعلم الى أبعد من هذا حين قال : إذا كان التحفيز أو التعلم معدوماً « صفراً » ، فان النتيجة ـ كما هى الحال عند ضرب أى عدد فى صفر ـ تكون صفراً . حيث من الممكن أن يبدو هذا المفهوم بالمعادلتين التاليتين :

التحفيز × عدم معرفة الفرد لما سيعمل = صفراً

عدم توفر التحفيز أو الرغبة × معرفة الفرد لما سيعمل = صفراً

وبينما نتفق مع لوجان حول أهمية التحفيز لعملية التعلم ، إلاّ أننا لا نوافقه بخصوص العلاقة المتمثلة فى المعادلتين اعلاه ، واللتين تشيران الى أن انعدام أحدهما « التحفيز أو التعلم » يؤدى الى تجريد الآخر من فعاليته أو فقده لكينونته . ونؤكد مرة أخرى بهذا الصدد بأنه على الرغم من ضرورة توفر التحفيز لإنتاج تعلم مؤثر ومفيد لدى التلاميذ ، إلاّ أن هؤلاء قد يتعلمون مايعُرض عليهم أو يطلب منهم على الرغم من افتقارهم للرغبة فيه . ان نقطة الضعف التربوى التى تحصل عن هذا فى الغالب هى كون التعلم الناتج غير مؤثر وغير دائم يفقده التلاميذ حالما يتمكنّون من ذلك ، أو يميلون الى إهماله وعدم استعماله فى حياتهم . وإذا صادف أن استخدم التلاميذ هذا التعلم فى مواقف حياتيه ، فان انجازهم يكون عموماً متدنياً فى درجته ونوعيته . مانوّد تأكيده من حديثنا السابق هو أن التحفيز يؤثر

(1) Townsend, E. & Burke, P. Learning for Teachers. New York : The Macmillan co. 1967, P. 12.

(2) Logan, F. Fundamental of Learning & Motivation Dubuque, Iowa :- W.C. Brown co. 1970, PP.152-55.

ويوجّه اختيار التلميذ كمياً ونوعياً وكيفياً للأشياء أو المواضيع التى يريد ملاحظتها وممارستها وبالتالى تعلمها . فهو مسؤول بدرجة واضحة عمّا يخبره التلميذ ، وضروري كذلك بشكل غير مباشر على الأقل لتعلمه ، ثم إظهار هذا التعلم فيما بعد بصيغة سلوك صحيح وبناء .

ويرتبط التحفيز فى الواقع بشكل وثيق بشعور الفرد بالمنفعة أو المكافأة نتيجة عمله أو قيامة بشيء ، حيث دون هذا الشعور تتدنى رغبته لانجاز السلوك أو الشيء ، وقد لايكون هناك ما يسمى تحفيزاً على الاطلاق .

والشعور الذاتى بالمنفعة أو المكافأة يعتبر بعينه فى التربية عاملاً مهماً فى تحفيز التعلم « عاملاً محفزاً »[١] . وتجدر الاشارة هنا بان مايعتبره أحد التلاميذ نافعاً أو مكافئاً قد يختلف بدرجة كبيرة أو قليلة عما يراه الآخرون كذلك . ومع هذا يبقى عزاؤنا الوحيد فى التربية الرسمية متمثلاً فى كون عدد لا بأس به من تلاميذنا يرون التعلم بحد ذاته « اكتساب المعارف والمهارات الجديدة » عملاً مكافئاً نفسياً - يزيد من معرفتهم الذاتية ويبعث على ارتياحهم ومكافئاً وحياتياً - يزيد من فرص نجاحهم فى الواقع العملى . وبهذا فان توفر الشعور بالمنفعة لدى تلاميذنا قد يعوض بعض الشيء عن مآخذ تربيتنا الرسمية فى مجالات اعداد المعلمين وتطوير المناهج الدراسية وتوفير التجهيزات والتسهيلات المناسبة ، كما يعدّ فى نفس الوقت حافزاً رئيسياً وضرورياً لتعلمهم .

نخلص الى القول نتيجة مناقشتنا السابقة بأن التحفيز هو عملية شعورية تحرّك التلاميذ للقيام بأنشطة وخبرات تربوية مفيدة يتعلمون من خلالها سلوكاً ومفاهيم جديدة ، كما تقوم بتنشيطهم وتركيز انتباههم على المهمة التى هم بصددها ، وتبعث فيهم الرغبة والاستمرار لانجازها[٢] .

وبينما لا يعُتبر التحفيز ضرورة مطلقة لإحداث التعلم ، إلا أنه يُعدّ عاملاً هاماً فى تحديد درجة هذا التعلم ونوعيته لدى التلاميذ ، وكيفية ومدى استخدامه من قبلهم فيما بعد .

جـ - التطور التاريخى لمفهوم التحفيز فى التربية

التربية مهنة قديمة استطاعت الأمم بواسطتها تشكيل الفرد بصيغة تتناغم مع

---

(1) Staats, A. Motivation of Learning in child Learning, Intelligence & Personality. New York Harper & Row, Publishers 1971 PP. 187-188.

(2) Hamachek, 1973, PP. 3-4.

مصالحها العامة وأهدافها الموضوعة . وبهذا ، فقد خبر الإنسان التحفيز منذ شعر بالحاجة لتعلم مهنة أو قيمة أو سلوك ، وسنقوم في هذه الفقرة باستعراض مفاهيم التحفيز التي استعملها الإنسان عبر التاريخ[1] لتعطينا فكرة واضحة لما وصلنا إليه من ممارسات ومفاهيم في أيامنا هذه .

لقد انقسم الفلاسفة والمربون اليونان خلال فترة قبل الميلاد بخصوص تفسيرهم للسلوك الانساني إلى مذهبين رئيسين : الرواقيين الذين تزعمهم افلاطون والابيقوريين الذين تزعمهم ديمو قريتس وابيقورس . وبينما ارجع الرواقيون عوامل السلوك الى العقل والمنطق منكرين بالتالي أي دور للتحفيز للعوامل الخارجية أو العاطفية في إنتاجه . فقد أفاد الابيقوريون بأن الرغبة الإنسانية المتمثلة في اللذة والسعادة هي الموجه الحقيقي لسلوكنا قوة ونوعاً ، حيث يرون المتعة بهذا هي المحفزة للسلوك والمقررة لاتجاهاته .

وفي التربية العربية ، رأى المربون الإنسان ككل متكامل جسداً وروحاً . ونظروا إلى السلوك الإنساني من وجهتين : مادية هدفها انعاش الجسد واستمراره ، وروحية هدفها ارضاء الله أو التناغم مع اوامره ونواهيه . ومع اعترافنا بأهمية المحافظة على الجسم لغرض استمرارية قدرته في خدمة الله ورعاية تعاليمه ، إلا أن المسلم يتجاهل هذا الجسم المادي في أية فرصة تستلزم فناءه ارضاء لله كما هي الحال في الاستشهاد دفاعاً عن الدين والعرض والوطن . وعليه نستطيع القول بان مفهوم التحفيز للسلوك الإنساني في التربية العربية كان دينياً نابعاً من الفلسفة الغيبية الاسلامية وتحدّد بها .

وفي عصر النهضة الأوروبية ، كان هناك اتجاهان رئيسيان لتفسير طبيعة السلوك الإنساني ، أحدهما لرينيه ديكارت والثاني لتوماس هوبز . أكدّ ديكارت بأن جذور السلوك ترجع إلى عوامل داخلية وخارجية معاً وتتلخص في حدوث تهيجات في العقل تنعكس على العضلات بصيغة حركات سلوكية نراها عادة في حياتنا اليومية . وتلعب العواطف Emotions في نظر ديكارت دوراً حساساً في السلوك ، لأنها تستطيع تغيير المزاج النفسي للإنسان وتعدّه لنيل غاية معينة . مسببة في داخله الرغبة والمثابرة للحصول على تلك الغاية ، أي أن العاطفة في رأيه تقرر نوع السلوك الظاهري للإنسان . ونلاحظ أن هناك ارتباطاً بين تفسير المربين العرب وديكارت لأصل السلوك من حيث ثنائيته ـ المادة والعقل أو الروح ، إلا أنهما يختلفان في مقدار الضبط الذي يمارس لتوجيه التهيجات العقلية

(1) Bolles, R. Theory of Motivation. New York : Harper & Row, 1969, PP. 21-51.

وانعكساتها العضلية والذى تتمثل وسيلته (الضبط) الأساسية فى معايير الدين للتربية العربية .

أما هوبز (١٥٨٨ ـ ١٦٧٩) فتميزت نظرته الى السلوك الإنسانى بالمادية ، فهو يراه متمثلاً فى الحركات الجسمية المختلفة : الارادية واللارادية ، مؤكداً بأن السلوك يبدأ بحركات بسيطة أولية تشكل بدايات له ، وقد سماها بالمحاولات Endeavors حيث عندما توجه هذه للحصول على موضوع معروف من خلال الخبرة السابقة بكونه مسراً ، عندئذ تستيقظ شهية الفرد وتزاد حركة جسمه المناسبة وسرعة دمه ، فتكتسب المحاولات بهذا قوة كافية تتحول معها الى عمل أو سلوك ظاهرى . والجدير بالذكر هنا أن مفهوم المحاولات العام الذى أكده هوبز ينسجم الى حد كبير مع مفهوم التحفيز فى تربيتنا الحديثة وبالذات مفهوم البواعث Motives التى تسبق عادة ظهور أية سلوك إنسانى . ومهما يكن ، فقد أرجع هوبز تحفيز الأفراد للقيام بسلوكهم اليومى الى عوامل المتعة واللذة وأكد بأنه مهما حاولنا خداع أنفسنا فان أعمالنا اليومية محفزة عادة بالرغبة للحصول على السعادة أو لتجنب الألم .

جاء بعد هوبز وشاركه إلى حد كبير رأيه فى السلوك الإنسانى العالم الإنجليزى جون لوك ، وقد أرجع كل شىء نتعلمه فكرياً أو حركياً أو قيمياً فى حياتنا الى الحواس ، وقال بأن العقل لا يستطيع خلق الأفكار ، كما أن الأفكار لا تتولد فيه ذاتياً ، بل انه صفحة بيضاء يطبع عليها الفرد من خلال تفاعله بالبيئة خبراته الحسية ـ كل معارفه . وبخصوص مسألة تحفيز الإنسان للقيام بعمل معين ، أكد لوك بأن هذا يرجع الى شعور الفردبالاضطراب أو عدم الارتياح النفسى الذى يتولى بدوره توليد ارادة للمبادرة بالسلوك المطلوب وتنفيذه . وقد عنى لوك بالاضطراب الرغبة Desire حين قال : إن الله خلق الإنسان وزرع فيه الاضطراب من الجوع والعطش والرغبات الطبيعية الأخرى ليحركه (الاضطراب) ويقرر ارادته ويوجهها للحفاظ على نفسه واستمرار جنسه . فالاضطراب النفسى أو الرغبة التى يشعر بها الإنسان هى حافزه للقيام بأنواع سلوكه اليومية المختلفة لغرض البقاء .

وبينما قصر لوك حوافز السلوك الإنسانى الى عوامل فردية ذاتية ، ميز هوتشسن Hutcheson بين نوعين أساسيين من الحوافز : فردية ذاتية تسعى لتحقيق اللذة الذاتية ، وإيثارية Altruistic تهدف الى تحقيق اللذة أو السعادة للآخرين .

وعندما ظهر علم نفس القوى العقلية Faculty Psychology خلال القرن الثامن عشر ، ركز المربون على أهمية هذه القوى فى تحفيز السلوك مشيرين إليها بالحوافز النبيلة

Noble Motives ، وقالوا بأن غريزة الفرد الفطرية المتصلة بهذه الحوافز تخدم كدافع مبدئى لقيامه بالسلوك اليومى .

وفى القرن التاسع عشر ، ربط داروين حوافز السلوك الفردى بكفاحه من أجل البقاء . وقال بأن هذه الحوافز هى ذات طبيعة غريزية تقود الفرد بشكل مستمر للاستجابة للطبيعة والتكيف مع متطلباتها وظهر فى هذه الفترة كذلك الفيلسوف الانجليزى هربارت سبنسر الذى أحيا مفهوم اللذة فى تحفيز السلوك وتقريره عند الافراد والذى نادى به الابيقوريون ثم هوبز بعدهم . وقال : ان الألم واللذة هما عاملان مهمان فى تقرير السلوك الفردى لأنهما يحددان أصلاً نوع ومقدار مانتعلمه .

ومع بداية القرن العشرين ظهر وليام جيمس وجون ديوى وغيرهما بفلسفة تربوية عملية Pragmatism ، وأكدوا خلالها على دور الأهداف الفردية فى تحفيز السلوك الإنسانى . ومع تقدم القرن ، أخذت مدارس نفسية حديثة على عاتقها تفسير السلوك وإيجاد تبريرات له . من هذه المدارس : المدرسة النفسية السلوكية Behavioral Psychology التى فسرت السلوك من وجهة نظر ميكانيكية تنحصر فى المنبه والاستجابة حيث يمثل سكينر Skinner وهب Hebb وهال Hull أعلام هذه المدرسة ، والمدرسة النفسية الإنسانية Humanistic Psychology التى أرجعت أصول السلوك الى حوافز أو حاجات إنسانية متنوعة نفسية ومادية ، من مؤسسى هذه المدرسة ابراهام ماسلو Maslow وكومب Comb وكرونباخ Cronbach وغيرهم .

ومهما اختلفت المدرستان السلوكية والإنسانية بتعاليمهما وفلسفتهما ، فانهما قد أوضحتا لأول مرة مفهوم ودور التحفيز فى التربية الإنسانية ، وحددّتا نوع الدوافع التى قد يتحرك الإنسان بواسطتها لتحقيق حاجة معينة . يبقى أن نشير الى أن البداية الأولى أو الباعث للسلوك فى المدرسة الأولى يتمثل فى المنبه Stimulus ، بينما يتجسد فى المدرسة الإنسانية بالحاجة الفردية أياً كان نوعها .

د ـ نظريات التحفيز ـ أنواعها وتضميناتها للتعلم

يمكن للقارىء من خلال استعراض سريع للفقرة السابقة استنتاج أهم النظريات الرئيسية للتحفيز السلوكى فى التربية (والحياة العامة) . ان أهم هذه النظريات على أية حال هى كما يلى :

١ ـ نظرية المتعة النفسية

لقد لاحظنا سابقاً بأن جذور هذه النظرية ترجع الى الفيلسوف اليونانى القديم ابيقورس وأستاذه ديموقريتس ، ثم هوبز فى عصر النهضة وسبنسر فى القرن التاسع عشر . وملخص هذه النظرية[١] هو أن الإنسان يميل الى القيام بالسلوك السار وتجنّب الآخر ذي النتائج السلبية غير السعيدة .

يعنى أن المسرة هى عامل معزز(محفز) للسلوك ، وأن عكسها كالألم والشعور بعدم تحقيق الحاجة هو مثبط له . وفى التعليم ، إذا استطاع المعلم تمييز مايسر التلميذ ويحزنه أو يؤلمه ، فان تحقيقه لعملية التعلم يصبح تلقائياً باستخدامه ودمجه للعوامل المرغوبة من قبل التلميذ واستثنائه لأضدادها . ولكن الأمر فى بعض الأحيان ليس سهلاً لأن نظرية اللذة بذاتها عامة لم تستطع تحديد أنواع السلوك المسرة مسبقاً أو المؤلمة لدى التلاميذ ، خاصة وأن السلوك السار عند البعض قد يكون مؤلماً عند البعض الآخر . وعلى الرغم من العمومية التى تتصف بها نظرية المتعة فى التحفيز إلا أن المعلم قد يستطيع الاستفادة منها فى التربية فى الحالات التالية :

- معرفته من خلال اتصاله اليومى المتكرر المدرسى والحياتى بتلاميذه بمايسرهم ويؤلمهم .
- معرفته لرغبات التلاميذ الشخصية وميولهم .
- معرفته للأهداف الشخصية لأفراد التلاميذ وطموحاتهم Aspirations .
- معرفته للحاجات والبواعث النفسية والمادية لأفراد التلاميذ من خلال نظريات التحفيز الإنسانية والتى سنعالجها لاحقاً .

وبينما تخدم نظرية المتعة أو اللذة النفسية كأطار عام نوضح بواسطته بواعث وخصائص السلوك الإنسانى ، ستساعد النظريات اللاحقة على تحديد طبيعة الألم والسعادة الناجمة عن ذلك السلوك ، مما يعين المعلم على توجيه طرق وأساليب تعليمه ليجعل من العملية التربوية مصدراً محفزاً وباعثاً للذة والسعادة بدل الألم والمعاناة .

٢ ـ نظرية التناقض الادراكى

طورّ هذه النظرية Cognitive Dissonance Theory فى بداية الستينات من القرن

---

(1) Bolles, 1969, PP. 51-453; Kolesnik, W. Educational psychology. New York : Mcgrow- Hill Book co. 1970, PP. 312-336.
Lefrancois, G. Psychological Theories & Human Learning : Kongar's Report- Monteray cal : Brooks- cole Publishing co. 1972, PP. 45-68.

الحالى العالم الأمريكى ليون فيستنجر Festinger وفصلها وزاد عليها كل من بريم Brehm وكوين Cohn عام ١٩٦٢ . أضافت هذه النظرية تفسيراً جديداً للسلوك الإنسانى حين أكدت بأن الأفراد يسلكون بالطرق التى يبدونها نتيجة امتلاكهم فى آن واحد لنوعين أو فئتين من المعلومات والأفكار أو المعتقدات المتناقضة فى معانيها أو نتائجها ، حيث يحفّز الفرد نتيجة هذا الى القيام بتصرف مناسب هدفه إزالة التناقض الادراكى لديه واستقرار فكرة بالتالى . فاذا أعتقد التلميذ بأن الميكافيلية هى مذهب سياسى أو اجتماعى انتهازى غير خلقى ولكنها ساعدت على تنظيم بعض العلاقات العامة بين المسؤولين ورعاياهم ، فان هذا الاعتقاد المتناقض يقوده إلى مزيد من البحث والدراسة والمناقشة لموضوع الميكافيلية للتغلب على التناقض بترجيحه معتقداً على آخر . وبالمثل إذا اعتقد التلميذ بأن الكذب أو غيره من الخصائص الإنسانية المدمرة ـ هو ضار ومفيد فى آن واحد ، فانه يعمد فى أغلب الأحوال الى القيام بسلسلة من السلوك يختبر بها ضرر الكذب وفائدته وبالتالى تقريره لصلاحية معتقد دون الآخر . والتدخين يشكل مثالاً واقعياً ملموساً لدى كثير من الناس للشعور بالتناقض الفكرى . فكما هو معروف ، فان المدخّن فى العادة يعيش نفسية مقسمة يعتريها عدم الرضا والحيرة وتنازع الأهواء بخصوص ترك التدخين أو الاستمرار به لفوائد يعتقد بوجودها ، ومضار يلمسها نتيجة له . يحفز هذا التناقض الفرد لأن يسلك أحد أمرين : أما أن يقتنع بفائدة التدخين نتيجة تجارب وخبرات لديه أو نتيجة لتفكير عشوائى غير موضوعى ، فيبعد بالتالى اعتقاده الخاص بمضرة التدخين . أو أن يقررّ نتيجة لملاحظات وقراءات وخبرات متكررة بأن التدخين مضر مادياً وصحياً ، فيتوقف عنه نهائياً مزيلاً بذلك تناقضاً نفسياً وادراكياً عاشه لفترة من الزمن .

نستنتج من الأمثلة السابقة بأن أنواعاً كثيرة من السلوك الإنسانى ترجع فى أصولها الى شعور بالتناقض يعيشه الفرد ويحفزه فى ذات الوقت لتقرير وقبول معتقد دون الآخر . وعلى الرغم من عدم استطاعة المعلم دائماً تفسير سلوك التلاميذ من هذه الزاوية ـ نظرية التناقض الادراكى ، إلا أنها دون شك تزيد من قدرته على فهم بعض تصرفات تلاميذه وما يقومون به من أنشطة وسلوك محددة . موجهاً تعليمه بذلك لتحفيز التلاميذ بالشعور بالتناقض الفكرى لغرض دفعهم للقيام بسلوك تربوي يقصده بواسطة عرضه لعيّنات نموذجية منها تختلف قليلاً أو كثيراً عما يمتلكونه .

٣ ـ نظرية الايقاظ النفسى

يشير مفهوم الايقاظ Arousal نفسياً الى درجة التنبه والتركيز الذى يلزم الفرد لانجاز

سلوك محدد ، وتصحب هذا التنبه فى العادة مظاهر فسيولوجية كازدياد معدل ضربات القلب والتنفس وضغط الدم والنشاط الكهربى للخلايا العصبية والمخية . وتختلف درجة الايقاظ أو التنبه عند الأفراد باختلاف المهّمة الملقاة على عاتقهم أو الحالة النفسية التى تعتريهم . ففى النوم مثلاً يبلغ التنبه حده الأدنى ، أما فى حالات الذعر والتهيّج فيصل الى حده الأعلى ، وتمثل كلتا الحالتين خصائص سلبية غير مستحبة وغير مثمرة فى مجالى التعلم والسلوك الإنسانى ، حيث يميل السلوك فى الحالة الأولى الى الضعف والخطأ ، والى عدم العقلانية والاندفاع فى حالة الذعر والتهيّج . وأن هناك أمثلة كثيرة فى حياتنا المدرسية للسلوك الصفى لأفراد التلاميذ فى حالة ذعرهم ، أو نعاسهم (نتيجة رتابة فى أسلوب المعلم أو معلوماته) .

وتتصل نظرية الايقاظ فى الواقع بسابقتها التناقض الادراكى ، بتأكيدها بأن النزاع النفسى الذى يخبره التلميذ نتيجة فضوله العلمى أو حاجته المعرفية يحفزه للقيام بسلوك مناسب . ويحدث هذا الفضول عادة من خلال مواجهة التلميذ لمواقف تعليمية غامضة أو معقدة أو جديدة أو مفاجئة أو ذات معنى فى حياته ، فتستيقظ مشاعره من خلال موجات كهربية فى نظامه العصبى لتظهر للعيان بصيغ سلوكية تهدف الى حل الغموض أو التعقيد أو للتغلب على جدة الموقف أو مفاجأته بمزيد من التعلم والخبرة .

ويعتمد الايقاظ فى التعليم على الاثارة من خلال تقديم المعلم لقضايا ومهمات تربوية تسترعى انتباه التلاميذ وتستحوذ اهتمامهم . وكلما كان الايقاظ (الاثارة) مناسباً من حيث النوع والدرجة والتوقيت كلما أمكن تنبؤ أنواع السلوك التى سيقوم بها أفراد التلاميذ والتصور المبدئى لنتائجها .

٤ ـ النظرية السلوكية

تعتمد النظرية السلوكية التى جاء بها نفر من علماء النفس المحدثين مثل سكينر وتولمان وهب وهال وسبنسر وغيرهم على المنبه والاستجابة Stimulus — Response(1) . فهم يرون بأن السلوك الإنسانى يحفز فى العادة نتيجة منبهات خارجية من البيئة تدفع الفرد للقيام بعمل معين . وبهذا يبرّرون استعمال الحوافز المادية الايجابية معاً كالمكافآت

(1) Thompson, W. and Debold, R. Psychology : Asystematic Introduction. New York : Mcgraw-Hill Book co. 1971, PP. 234-258; Wilson, J., Robeck, M. and Michael, W. Psychological Foundations of Learning & Teaching. New York : Mcgraw- Hill Book co., 1974, PP. 16-39.

على اختلاف أنواعها أو السلبية عن طريق العقاب بالضرب أو التوبيخ أو التهديد ، أو نتيجة منبهات ذاتية متمثلة فى بواعث كالجوع والعطش والجنس والحب والخوف والغضب والصداقة وغيرها ، لتقود مثل هذه الحوافز الى السلوك المطلوب .

ماتشيره النظرية السلوكية للمعلم هو إثارته للمنبه أو التلميح Cue المناسب للسلوك أو المعلومات التى يريدها من أفراد التلاميذ ليقوم هؤلاء من خلال التغذية الراجعة والتعزيز بانتاج السلوك المطلوب .

٥ - النظرية الإنسانية

طور بعض علماء النفس مثل ماسلو وروجرز والبورت وغيرهم هذه النظرية كردة فعل تجاه التفسير الميكانيكى لطبيعة السلوك الإنسانى . أكد هؤلاء العلماء بأن سلوك الفرد لا ينحصر فى العملية الميكانيكية الرتيبة للمنبه والاستجابة ، بل انه ناتج من شعوره بحاجات شخصية تمثل فى العموم أهدافاً يسعى الى تحقيقها . ولما كان كل فرد يشكل كياناً غامضاً يختلف عن الفرد الآخر ، فان حاجاته وأهدافه أى حوافز سلوكه تختلف بالتالى عن غيره من الأفراد . وقد عرفت النظرية الإنسانية بنظرية الحاجات والدوافع — Needs Drives Theory ، وشملت فى ثناياها كافة الحاجات الإنسانية النفسية والاجتماعية والفيسيولوجية التى قد يشعر بها الفرد ويسعى الى اشباعها وتحقيقها .

ونظراً لشمول النظرية الإنسانية فى التحفيز وواقعيتها فأننا نرى أنها تمثل أفضل اطار نستطيع بواسطته فهم السلوك وتفسيره وتحفيزه للاتجاهات المرغوبة . وقد عرضنا فى الفصل الأول فقرة ب تفصيلاً لهذه النظرية بعرض أنواع الحاجات و (الحوافز) وتصنيفاتها المختلفة التى اقترحها بعض علماء النفس الإنسانية .

٦ - نظرية التحفيز الصحيّة - ازدواج الحاجة

لقد حاولت هذه النظرية[1] Motivation — Hygiene Theory التى جاء بها هيرتزبيرغ حديثاً تحديد العوامل المثيرة للسلوك التربوى للمعلم أو تلاميذه من خلال اقتراحها لنوعين من الحاجات الإنسانية : الحوافز المقنعة Motivators وتختص بطبيعة العمل أو المهمة التعليمية المكلف بها الفرد وميوله نحوها ومن امثلة هذه الحوافز الشعور

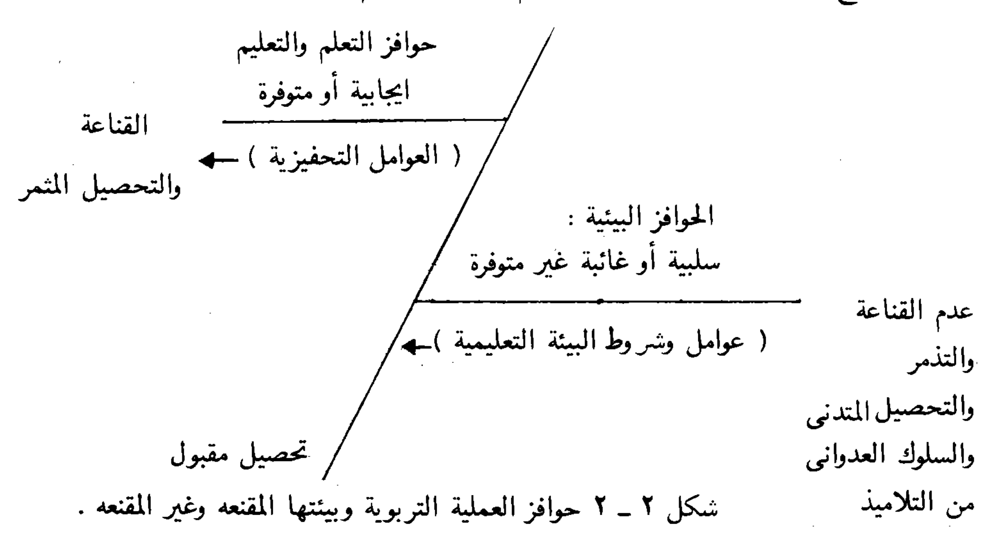
---

(1) Davies, 1971, PP. 151-155.

بالتحصيل وتقدير الغير والمسؤولية والتقدم والنمو الشخصى . ان توفر هذه الحوافز الدى المتعلم يُشعره بالسعادة والرضا ويدفعه الى إنتاج سلوك مثمر يقوده الى مزيد من التعلم المفيد والمؤثر .

أما النوع الثانى من الحاجات فيختص بعوامل بيئة العمل أو البيئة المدرسية والصفيه ، وهى مادية فى طبيعتها مثل أساليب المعلم فى التعليم والاشراف ومتطلباته الخاصة لأحداث التعلم كالاختبارات وطرق تنظيم التلاميذ ثم العلاقة بينه وبينهم وبين التلاميذ أنفسهم ، وروتين المدرسة ونظامها العام وإداراتها وحالة الغرف الدراسية الشكلية ومدى توفر المواد والوسائل التعليمية وتنوعها . أن توفر هذه الحاجات الخارجية يبعد عن التلاميذ الشعور باليأس وعدم السعادة ومع هذا لايمنحهم بالضرورة الشعور بالرضا والاقتناع .

وعلى الرغم من أن هذه الحوافز المتمثلة بالحاجات البيئية تلعب دوراً مكملاً لحوافز العمل النفسية ، إلا أنها بحد ذاتها ليست محفزة . ان غيابها بالطبع يزرع فى الفرد الشعور بالتذمر والغبن وعدم الرضا ، ولكن هذا فى نفس الوقت لا يوقفه عن التعلم والقيام بواجباته المدرسية فى حالة شعوره بالتحصيل وتقدير الغير والتقدم الذاتى . إن شكل ٢ ـ ٢ يوضح ماهية الحوافز وتأثيرها على تعلم التلاميذ وميولهم[1] .



شكل ٢ ـ ٢ حوافز العملية التربوية وبيئتها المقنعه وغير المقنعه .

(1) Adapted from : Sergiovanni, T and Stamatt, R. 1971, PP. 144.

ان تفحص الشكل اعلاه يؤدى الى استخلاص أربعة مبادىء تتعلق بالتعلم الإنسانى هى :

■ ان توفر الحوافز البيئية وحوافز التعلم والتعليم يؤدى الى قناعة عالية وتحصيل مثمر لدى التلاميذ .

■ ان عدم توفر الحوافز البيئية وحوافز التعلم والتعليم يؤدى الى شعور التلاميذ بالتذمر وتحصيل متدنى من قبلهم .

■ ان توفر الحوافز البيئية وتدنّى توفر حوافز التعلم والتعليم يؤدى الى تحصيل مقبول نسبياً من التلاميذ

■ ان توفر حوافز التعلم والتعليم وعدم توفر أو سلبية الحوافز البيئية يؤدى الى تحصيل مقبول نسبياً من التلاميذ . .

ومن هنا يتوجب على المعلم عند تحفيزه لتلاميذه أن يحاول قدر امكاناته توفير حوافز العمل الذاتية والبيئية معاً لامكانية إنتاج التلاميذ تحصيلاً عالياً وقناعة نفسية . فاذا لم يتوفر له جمع حوافز العمل والبيئة ، عندئذ يجب أن يلتفت الى ضمان علاقات شخصية ايجابية مع التلاميذ موفراً لهم ظروفاً نفسية تساعدهم على الشعور بالتحصيل وتحمل المسؤولية والتقدم والنمو الشخصى والاجتماعى ، حيث ان هذه الظروف العملية هى أهم بكثير لعملية التعلم من العوامل البيئية المادية للمدرسة أو غرفها الصفية وذلك لدوام أثرها فى نفوس التلاميذ وعلى شخصياتهم وميولهم .

ومهما يكن من تعدد النظريات التحفيزية فانه يجب ألاَّ يغيب عن بال المعلم أمران هما :

■ ان أية نظرية بذاتها لا تعدّ كافية لفهم وتفسير السلوك الانسانى واستنتاج بواعثه أو حوافزه .

■ ان التحفيز السليم والمثمر لسلوك التلاميذ يتطلب منه إدراكاً جاداً لخصائص تلاميذه والتعرف على حاجاتهم وإثارتهم بالتالى من خلال نظرية تحفيزية أو أكثر لانتاج السلوك المرغوب والمشبع لتلك الحاجات .

هـ ـ الخلاصة :

التحفيز Motivation هو قوة خفية داخل التلميذ تحركه لأن يسلك بالطريقة أو الأسلوب الذى نراه فى الواقع . وتبدأ عملية التحفيز لدى التلميذ بشعوره بوجود حاجه

مادية أو نفسية ثم بحافز أو رغبة لتحقيق هذه الحاجة ، يلى ذلك قيامه بالسلوك الفعلى للحصول عليها أو اشباعها .

ومفهوم التحفيز فى التربية قديم يرجع الى التاريخ اليونانى قبل الميلاد حين ركز الابيقوريون على اللذة كحافز للسلوك الإنسانى .

وقد طور العلماء النفسيون نظريات خاصة بالتحفيز ليستطيعوا بواسطتها تفسير السلوك الانسانى وتبريره وتتبع أصوله ، فكانت على التوالى : نظرية المتعه النفسية والتناقض الادراكى والايقاظ النفسى والنظريتان السلوكية والانسانية ثم نظرية هيرتزبيرغ ـ ازدواج الحاجة : نظرية التحفيز الصحية .

و ـ اسئلة للمراجعة :

١ ـ عرّف كتابياً وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ المصطلحات التالية :

التحفيز ، التعلم ، المنبّه ، الباعث ، الغاية ، علم نفس القوى ، المدرسة النفسية السلوكية ، المدرسة النفسية الانسانية ، الرواقيون ، الابيقوريون ، لوجان ، ديكارت ، هوبز ، جون لوك ، هوتشسن ، داروين ، هربارت سبنسر ، وليم جيمس ، سكينر .

٢ ـ تتطلب عملية التحفيز توفرّ ثلاثة عوامل ، أذكرها كتابياً بصحة لا تقل عن ١٠٠٪ .

٣ ـ أذكر كتابياً وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ نظريات التحفيز الواردة فى هذا الفصل .

٤ ـ لخصَّ كتابياً بما لا يزيد عن صفحة واحدة وبصحة لا تقل عن ٨٥٪ تطوّر مفهوم التحفيز فى التربية .

٥ ـ ناقش كتابياً فى صفحة واحدة وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ العلاقة بين التحفيز والتعلم فى التربية .

٦ ـ اشرح كتابياً فى أربع صفحات وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ مضمون كل نظرية من نظريات التحفيز الواردة فى الفصل مستعيناً فى ذلك بالأمثلة والرسم كلما لزم .

٧ ـ وازن بين نظريات التحفيز الواردة فى الفصل ، واستنتج كتابياً وبصحة لا تقل عن ٨٥٪ مايلى :

- أيها أكثر ملاءمة لمعطيات الثقافة والحياة العربية ؟
- أيها ترى ضرورة ادخاله واستعماله فى الحياة المدرسية لمزيد من التحفيز والتعلم ؟

الفصل الثالث

تحفيز التعلم - مبادئه واستراتيجياته الصفية

(أ) المقدمة .

(ب) مبادىء عامة لتحفيز التعلم الصفى .

١ ـ خصائص يجب توفرها فى المعلم ليتمكن من التحفيز.
٢ ـ حوافز يمكن التركيز عليها أثناء التعليم .
٣ ـ وسائل عامة لتحفيز التعلم .
٤ ـ مبادىء عامة لتحفيز التعلم .

(جـ) استراتيجيات عملية لتحفيز التعلم الصفى .

١ ـ التعرف على خصائص التلاميذ وأنواع حوافزهم .
٢ ـ استراتيجيات خاصة لتحفيز التعلم من خلال عمليات التعليم .
٣ ـ استراتيجيات خاصة لتحفيز التعلم من خلال الاستجابة البناءة لميول التلاميذ وحاجاتهم الانسانية .

٤ ـ مبادىء وارشادات تطبيقية للمعلم .

(د) الخلاصة .
(هـ) أسئلة للمراجعة .



تحفيز التعلم - مبادئه واستراتيجياته الصفية

أ ـ المقدمـــة :

لقد عالج الفصل الأول انواع وتصنيفات ومؤثرات الحوافز الانسانية ، اما الفصل الثانى فاهتم بمناقشة تطور تحفيز التعلم فى التربية ، ثم نظرياته المختلفة وتضمينات كل منها لعملية التعلم الانسانى .

وعليه ، سيركز هذا الفصل جلّ اهتمامه على عرض المبادىء والاستراتيجيات العملية التى تمكن المعلم من تحفيز التعلم الصفى .

ويتكون الفصل من فقرتين رئيسيتين ، اختصت الأولى بالمبادىء التحفيزية العامة التى اعتبرناها تمهيدا لمادة الفقرة الثانية ـ الاستراتيجيات العملية لتحفيز التعلم .

ونوصى الدارس فى كل الأحوال ان يقرأ بعناية هذه المبادىء والاستراتيجيات ، وان يختار منها او يعمل على تعديلها او اقتراح بدائل لها من خبراته وملاحظاته اليومية لتلاميذه ، حتى تتفق اكثر ممارساته التحفيزية مع قدراته وخلفيته العلمية والاجتماعية ، وتستجيب بشكل فعال لرغبات التلاميذ وتجسد حاجاتهم النفسية والأكاديمية والاجتماعية المتنوعة .

(ب) مبادىء عامة لتحفيز التعلم الصفى :

ستبحث هذه الفقرة باختصار اربعة مواضيع هى :

١ ـ خصائص يجب توفرها فى المعلم ليتمكن من التحفيز .
٢ ـ حوافز يمكن التركيز عليها اثناء التعليم .
٣ ـ وسائل عامة لتحفيز التعلم .
٤ ـ مبادىء عامة لتحفيز التعلم .

١ ـ خصائص يجب توفرها فى المعلم ليتمكن من التحفيز :

التربية هى مهمة انسانية لايصلح جميع الأفراد للقيام بأعبائها ، بل هناك صفات يجب توفرها فى الفرد حتى تؤهله ليكون معلما ناجحا قادرا على المساهمة الايجابية فى بناء الأمة وتوجيه اجيالها . والتحفيز كاحدى المهمات التعليمية اليومية للمعلم ، يشكل عملية

دقيقة وحساسة للتعلم ،، تتطلب منه - كما هى الحال فى التعليم عموما - التحلى بمزايا خاصة تؤهله وتعينه على تحقيقها من هذه الصفات الأساسية التى يجب ان يتحلى بها المعلم هى[1] :

- ان يكون دافىء الشخصية امينا فى معاملته للتلاميذ غير متكلف .

- ان يكون انسانا فى ميوله واهتماماته ، يرعى مصالح التلاميذ وينميها ويحترم كل تلميذ كانسان قادر على توجيه رغباته وسلوكه نحو الأفضل .

- ان يكون متعمقا بموضوع تخصصه ، متعرفا على خباياه وطرق الاستفادة منه فى الحياة اليومية حتى يتوفر لديه وسيلة اقناع بفائدة ما يدرسه للتلاميذ .

- ان يكون مؤهلا وماهرا باستعمال طرق التدريس والوسائل التعليمية حتى يتم له توظيفها بأساليب مناسبة لصالح تعلم التلاميذ وتشويقهم .

- ان يكون متعمقا بمبادىء علم النفس التربوى واهمها نظريات التعلم والتقييم والفروق الفردية فى خصائص الشخصية والذكاء والاستعداد والحوافز . يؤهله هذا التعمق فى التحكم باستخدام وسائل العقاب والمكافأة التحفيزية وتوجيهها بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين وخلفياتهم .

٢ - حوافز يمكن التركيز عليها أثناء التعليم :

ليس كل الحاجات الفردية التى مر ذكرها فى فصل انواع الحوافز وتصنيفاتها ، يمكن تحقيقها او الاستجابة لها من قبل المعلم ، فالحوافز الدنيا الفيسيولوجية بالاضافة لكونها ليست من اختصاصه المباشر ، فانه غير قادر فى الأغلب على توفيرها للتلاميذ لتكاليفها وتشعب عواملها واختصاص البيئة الأسرية بها . وعلى الرغم من ان هذه الحوافز تعد اساسية فى سلم ماسلو لأخرى أعلى منها فى المرتبة والأهمية ، الا انها بحد ذاتها ليست محفزة حيث تعتبر وسيلة وغاية فى آن واحد قد ينتهى منها الفرد باشباعها . اما الحوافز الاجتماعية وحاجات الذات على اختلاف انواعها فانها تشكل لدى التلاميذ سلسلة متصلة لا تنقطع او تتوقف ابدا ، بل ان بعضها يقوى عند الفرد كلما اصبحت مهمة او ذات قيمة لديه . ومن الحوافز التى يمكن استغلالها فى تسهيل عملية التعلم ولترغيب التلاميذ له هى[2] الحوافز الاجتماعية وحوافز الذات .

ان الانسان كائن اجتماعى بطبيعته يستأنس بوجود الآخرين ويرتاح للانتماء والتشبه

---

(1) Decharms, R. and others, 1976; and, Sears and Hilgard, 1964, Pp. 205-207.

(2) Sears &Hilgard, 1964, Pp. 184-187; and, Sergiovani & Starratt, 1971, Pp. 133-134.

بهم ويسعى لقبولهم ، واذا حرم الفرد لسبب او لآخر من هذا الانتماء والقبول الاجتماعي فإننا نرى عوارضه بصيغة سلوك انطوائى وخجل عام وامراض عصبية معينة . ويأتى التلميذ الى المدرسة وفى نفسه حوافز الانتماء والصداقة والقبول الاجتماعى ، حيث ينظر الى المعلم كرمز لأبيه او امه يتوقع منه الرعاية والحماية والقبول ، والى اقرانه كأصدقاء يتبادل معهم الرأى والاحاسيس ويمارس من خلالهم حاجاته الذاتية الخاصة بالطمأنينة والتعاون والقيادة او الخنوع . وان ماتتضمنه كل هذه للمعلم هى تشجيعه للصداقات والانتماء المتوازن والتعاون بين افراد التلاميذ ورعايتهم ومعاملتهم بأساليب تبعث فيهم الطمأنينة وتشبع لديهم الحاجة الى الدفء والحماية والقبول مما ينعكس على سلوكهم العام بالاستقرار والايجابية ويحثهم على القيام بمهماتهم المدرسية برغبة ذاتية وفاعلية .

أما حوافز الذات التى يمكن للمعلم التركيز عليها والاستفادة منها فى دفع عملية التعلم فهى الثقة بالنفس والاستقلال والتحصيل والكفاية Competence وحب المعرفة والكشف ، وحب المرتبة Status والتقدير والاحترام والأهمية . تملى هذه الحوافز على المعلم اتاحة الفرص للتلاميذ لممارسة رغباتهم فى التعلم وتشجيعهم للمبادرات الفردية ، ومعاملتهم الجادة اثناء التعلم كأفراد لهم كيانهم وشخصياتهم المستقلة وحثهم على البحث والاستزادة فى المعرفة والخبرة ، والتنويه بآرائهم وانجازاتهم الفردية بشكل مناسب دون اسفاف او تقتير .

٣ ـ وسائل عامة لتحفيز التعلم :

تكون الوسائل التحفيزية[1] اما ذاتية نابعة من داخل الفرد ، وما على المعلم بالتالى الا استعمال المبادىء التى عرضناها فى الفقرة السابقة ، او تكون خارجية فى طبيعتها ، موضوعة وموجهة من قبل المعلم كالهدايا المادية والألقاب والرتب والعلامات والذم والتهديد . ويلاحظ بأن هذه الحوافز الخارجية على نوعين : ايجابية مشجعة ، وسلبية مثبطة . والمهم من المعلم مراعاته عند استخدامه لهذه الوسائل الايجابية او السلبية هو :

■ ألاّ يستعملها بشكل جماعى موحد ، بل ينوع فى استخدامها كما وكيفا حسب ما تقتضيه المهمة التعليمية وخصائص كل تلميذ وطبيعة حوافزه .

■ ان يستعملها فى الوقت المناسب ـ لا قبله ولا بعده ـ حتى يضمن قوة تأثيرها وفاعليتها .

(1) Gage & Berliner, 1975, Pp. 288-355; Kolesnik, 1970, Pp. 324-332; and, Medonald, 1965, Pp. 140-149.

■ ان يُشعر افراد التلاميذ بحسن نيته واخلاصه واهتمامه بمصالحهم عند استعمال الحوافز ، ايجابية كانت او سلبية ليتقبلوها نفسيا من حيث الاجراء والنتائج .

ومن الوسائل الايجابية المشجعة التى يمكن للمعلم استخدامها لحث التلاميذ وتحفيزهم للتعلم هى :

■ معرفة التلميذ لرتبته الانجازية او علامته حيث تحثه على زيادة محاولاته وتعديل خططه لصالح التعلم .

■ معرفة التلميذ لمدى تقدمه الفردى . إن مقارنة التلميذ لانجازه فى فترتين متفاوتتين تعطيه فكرة عامة واقعية عن قدارته الذاتية ومدى مايستطيع تحقيقه من حاجات واهداف .

■ معرفة التلميذ لرتب اقرانه فى صفه او سنه . ان معرفة التلميذ معدل تحصيل اقرانه فى المادة التى يدرسها يعطيه تصورا مبدئيا للمستوى التنفيذى المقبول فى هذه المادة ، فاذا كانت مقدرته أدنى من المعدل يحاول عندئذ جهده للوصول اليه او تعديه قليلا ، اما اذا كانت قدرة التلميذ اعلى من المعدل ، يميل فى الأحوال العادية الى زيادة تحصيله نتيجة شعوره بتفوق قدراته ومواهبه .

■ وضع التلميذ فى مجموعة متنوعة القدرات يساعده هذا الاجراء على تشكيل تصور واقعى لقدراته ، ثم محاولته زيادة وتنمية لهذه القدرات تشبها بأقرانه الأكثر تقدما او منافسة لهم .

■ استعمال العلامات والتقادير التحصيلية . تدل العلامات والتقادير على نوع الانجاز الذى قام به أفراد التلاميذ وبالتالى تحفزهم على تحسين نوعية انتاجهم اذا كان متدنيا ، ويدخل مفهوم العلامات الاضافية التى يمنحها المعلم بشكل مفاجىء للتلميذ نتيجة إجابته على سؤال صعب او انتاجه لفكرة فذة ضمن هذه الفئة من الحوافز ، بل انها اوقع اثرا على التلميذ نفسه وعلى أقرانه فى صفه واكثر تحفيزا لهم من منح العلامات والتقادير التقليدية نتيجة اختبار مرحلى او نهائى .

■ المديح اللفظى والثناء من خلال تعليق المعلم الايجابى على انجاز افراد التلاميذ او قيامهم بسلوك حميد لافت للنظر وذلك بشكل فردى ودون ابتذال .

■ منح الهدايا والألقاب والرتب وقد تتدرج هذه الهدايا والألقاب من قلم رصاص او دفتر للكتابة الى لقب معنوى كالتلميذ « النظامى » ، « التلميذ النظيف »« فيثاغورس الفصل .. ، أفلاطون الفصل .. » الى قيادة فعلية لفرقة كشفية او نشاط مدرسى او رئاسة لناد ادبى او علمى او فصل .

اما الحوافز السلبية التى تهدف الى تثبيط سلوك غير مستحب لزيادة التعلم لدى التلميذ فقد تكون بذم المعلم او تجاهله للتلميذ ، او تهديده له بالفشل والرسوب او منعه من القيام بنشاط يهواه او العقاب الجسدى كما يحدث عادة فى تربيتنا العربية والذى ينتج عنه تسرب التلاميذ وانحرافهم وتكوين عقد نفسية لديهم .

٤ ـ مبادىء عامة لتحفيز التعلم :

يتحفز التلاميذ للتعلم ويرغبون فيه ، وتتوفر لهم بالتالى الامكانات النفسية والمادية التى تساعدهم على تعلم اكثر للمادة اذا راعى المعلم فى تعليمه المبادىء التالية [1] :

■ تركيز المعلم على اهداف وغايات التعليم دون الاجراءات والوسائل . يجب على المعلم ان يترك الباب مفتوحا لأفراد التلاميذ ليختاروا نوع النشاط الذى يلائم قدراتهم ورغباتهم الفردية للتعلم . فليس مهما او عصيبا استعمال التلميذ لتقرير او تمرين او مشروع اثناء تحصيله للهدف او القدرة بقدر اهمية القدرة نفسها . والمبدأ العام هنا : ان يسمح للتلميذ باستعمال مايشاء من الاجراءات والأنشطة اثناء تحقيقه للهدف التعليمى طالما كانت هذه تربوية ومفيدة لاهتماماته وتعلمه .

■ ربط المعلم للمهمة التعليمية بمصالح واهتمامات التلاميذ وطبيعة رغباتهم وخبراتهم السابقة . يتحقق قبول التلاميذ لعملية التعلم واستمتاعهم بها اذا استطاع المعلم اقناعهم باهميتها لحياتهم وخبراتهم الشخصية بواسطة عرضه عادة للمجالات التى تؤثر فيها عليهم . والأغراض او الحاجات التى يمكنهم الحصول عليها فى المستقبل القريب او البعيد بتعلمهم للمهارة او المهمة . ان اقتناع التلاميذ بأهمية التعلم وفائدته ، وبايجابية التغيير الذى سيحصل فى حياتهم يوقظ لديهم الشعور بضرورة نيل التعلم ويحفزهم للقيام بأنشطته وللمشاركة الجادة والهادفة لتحصيل الغاية او القدرة المطلوبة .

■ تركيز المعلم على استعمال الحوافز الفردية الذاتية دون الخارجية وخاصة المادية منها ، لأن النوع الأول ادوم واكثر تأثيرا وواقعية لكونها نابعة من التلميذ ومرتبطة مباشرة بطبيعته وحاجاته . ان تأثير الحوافز الخارجية يزول فى الغالب بزوالها او انتهاء مفعولها .

---

(1) Davis, R., Alexander, L. & Yelon, S. Learning system Design. New York : McGraw-Hill Book Co. 1974, Pp. 197-217; Frandsen, A. Educational psychology. New York : McGraw-Hill Book Co. 1967, Pp. 278-311.

■ قيام المعلم بتعديل المنهج وتصحيح اخطائه اللغوية المطبعية والعلمية ، او تطويره للأنشطة والخبرات المساعدة خاصة اذا كان المنهج يركز على المعلومات النظرية ـ منهج معلومات ـ ، ليحفز التلاميذ بهذا على تقبل المادة والاقبال على تعلمها . ان المنهج المناسب لقدرات التلاميذ ولغتهم وخبراتهم واساليبهم فى التعلم يثير فيهم الفضول العلمى والتعبير الذاتى والرغبة فى العمل والعطاء والتعلم .

■ قيام المعلم بتوجيه التلميحات او الرسائل او المنبهات المناسبة لمهمة التعليم ـ عن طريق الأسئلة فى الغالب ـ يجب ان تجسد الاسئلة محتوى المهمة وتتصل بطبيعتها التنفيذية من حيث ملاءمة الطرق والوسائل التعليمية المستخدمة فى تحقيقها . كما يجب ان تراعى خصائص المتعلمين وعلى وجه التحديد اساليبهم فى التعلم . وان اساليب التعلم هى على العموم ثلاثة انواع : مباشرة تتم بواسطة المعلم وتختص بالتلاميذ المذعنين الذين لديهم صفة الاعتماد على الغير فى التوجيه والتعلم والعمل ، وجماعية غير مباشرة من خلال الأقران ومناقشاتهم وانشطتهم وتختص بالتلاميذ الذين لديهم حوافز قوية للإنتماء للغير والاعتراف من قبلهم وصداقتهم ، ثم فردية مستقلة وتختص بالأفراد ذوى النزعات النفسية الانطوائية او الثقة العالية بالنفس فى التحصيل وتحقيق الذات .

■ تقديم المعلم لتلاميذه او تعليمه لهم لمتطلبات القدرة الأساسية قبل الشروع بتنفيذها . فاذا كان المعلم على سبيل المثال يريد تعليم التلاميذ عملية القسمة فى الحساب يجب عليه ان يعلمهم اولا (او يتحقق من معرفتهم) عمليات الجمع والطرح والضرب لأنه من العسير على التلاميذ ادراك مفهوم القسمة وانجاز عملياتها بسهولة وامتاع دون معرفتهم التامة لعمليات الجمع والطرح والضرب التى تعد فى هذه الحالة متطلبات وشروطا اساسية لنجاح تعلمهم وتمكنهم من مفهوم القسمة . وقبل ان يطلب من التلاميذ فى اللغة العربية او الانجليزية تركيب جمل مفيدة ، يستلزم من المعلم اولا تزويدهم بمعلومات وخبرات تربوية تتعلق بالاسم والفعل والحرف والصفة وغيرها من أساسيات الجملة المفيدة . وفى التعليم المهنى ، قبل ان يتوقع الموجه من المتدربين تنفيذ المهارة المطلوبة ، يقتضى منه تعليمهم للمبادىء العامة التى تشكل القواعد الضرورية لفهم المهارة وتطبيقها . ان المهم مراعاته من قبل المعلم هنا هو تحليله للقدرة المطلوبة من التلاميذ ثم تحديده للعوامل والمبادىء والنظريات والمعارف المهمة التى يتوجب على التلاميذ معرفتها لأنها تتدخل بدرجة كبيرة فى مقدار وسهولة تعلمهم .

■ تقديم المعلم لتلاميذه دائما لاجابة او انجاز أو سلوك نموذجي تتصف بمعايير وخصائص عالية فى نوعيتها ، موضحا لهم المظاهر او العناصر الهامة فيه بواسطة الشرح العملى (التطبيق) . ان الفائدة التى يؤديها مثل هذا السلوك النموذجي وخاصة فى تعلم المهارات الاجتماعية والقيمية والفنية والمهنية هي احداث تناقض ادراكى فى فكر التلاميذ Cognitive Dissonance يقارنون من خلاله بين مايمتلكونه او يستطيعونه والنموذج النوعى المقدم لهم ، وبالتالى يحفزهم الشعور بعدم الكفاية ، او تناقض مايمتلكونه مع النموذج السلوكى على تعلم السلوك المرغوب او قيامهم بالمهمة المطلوبة .

■ تركيز المعلم على الجوانب العملية للمادة الدراسية واستعمالاتها ومتطلباتها فى الحياة دون الاهتمام بتعليم المعلومات النظرية لذاتها . وعلى الرغم من أهمية المعرفة النظرية للتطبيق ، فانه يجب عدم تدريسها بمنأى عن الواقع او دون محاولة تحديد استخداماتها وفوائدها العملية فى الحياة العامة خارج المدرسة . ان تعليمها بمنعزل عن الواقع يفقدها اهميتها وصلاحية تعلمها . والعكس دائما صحيح ، حيث يوجد الاهتمام بتطبيقات المادة العملية معنى خاصا فى فكر التلاميذ ويبرر بذلهم للمحاولات والجهود والوقت لتعلمها .

■ توفير المعلم لتلاميذه فرصا تعليمية نشطة يشتركون فيها معا فى مناقشة وحل مشاكلهم التربوية والاجتماعية والشخصية من خلال جو جماعى مفتوح يسوده الفضول العلمى والتعبير الذاتى التلقائى . وحتى تتوفر مناقشة غنية مثمرة ، يتطلب من المعلم توضيح خططه التعليمية للتلاميذ ومايتوقعه منهم ، وعلاقة ماسيتعلمونه بحياتهم العامة والتربوية . يجب ان تعطى لهم الحرية كذلك لابداء رأيهم واقتراحاتهم واختيار اساليب المشاركة التى تتفق مع ميولهم الفردية . ولا مانع تربويا بل من المفيد اجراء المعلم لنقاش عام مع التلاميذ فى أول كل فترة او فصل او سنة دراسية وتحديدهم معا للخطوط العامة للمنهج والأنشطة والخبرات التى سيقومون بها ومسؤولياتهم الفردية والجماعية نحو تحقيق الأهداف العامة المنهجية او المدرسية . يثير هذا النقاش غالبا لدى التلاميذ الوعى بأهمية المادة وخبراتها فى حياتهم وتعليمهم ، ويؤدى بالتالى الى موافقة مبدأية او التزام من جانبهم لتعلمها والقيام بأعبائها ، كما يقلل من تسربهم ومشاكلهم السلوكية والروتينية خلال التعليم ، ويمنح العملية التربوية بشكل عام السهولة والتلقائية والتشويق فى الحدوث والتسلسل .

■ توفير المعلم لتلاميذه مواقف تعليمية دائمة الجدة فى نوعيتها واسلوب تقديمها وطرق حلها او انجازها ان فضولهم العلمى للبحث والمعرفة لن يخبو بهذا ابدا .

■ مساعدة المعلم لتلاميذه فى اختيار اهداف واقعية فكرية او اجتماعية او اقتصادية ،

وتقسيمه للمادة الدراسية او واجباتها الى قطع محدودة يقوم التلاميذ بتنفيذها على فترات قصيرة متسلسلة يسهل معها التعلم وتحقيق الأهداف . وتحفيزه للتلاميذ كذلك لتغيير اهدافهم الشخصية اذا كانت صعبة او مثالية او أعلى من قدراتهم وامكاناتهم الذاتية .

■ تشجيع المعلم لتلاميذه عند الفشل ومشاركتهم لإيجاد حلول بديلة للمهمة المكلفين بها من خلال تسامحه ودفء معاملته ورعايته لثقتهم بانفسهم وتفهمه لأعذارهم وظروفهم دون ممارسته لعقاب او تهديد او ضغط عليهم .

■ توفير المعلم لظروف تعليمية مفيدة لتلاميذه من خلال اسلوب مرح متنوع الطرق والوسائل التعليمية ، مشجعا لمحاولاتهم الفردية ومزودا اياهم بالتغذية الراجعة Feed back حول نوعية انتاجهم .

■ سحب المعلم للمشجعات والحوافز الخارجية والمادية تدريجيا .. دون اسراع او بطء شديدين وبصيغة منتظمة تتلاءم مع معدل تعلم التلاميذ وتقدمهم . ان الاسراع فى سحب الحوافز الخارجية ينتج لدى التلاميذ كثيرا من الأخطاء ، كما ان الابطاء ينمى لديهم حب الاعتماد على الغير او على الحوافز الخارجية فى العمل والتعلم .

■ تجهيز المعلم تلاميذه بانتظام بتغذية راجعة حول تقدمهم وانجازهم ليس فقط بالاختبارات والوسائل التقييمية التقليدية ، بل بالملاحظة والوسائل التحليلية المختلفة[1] ، ومقارنة اعمالهم وانتاجهم بين الفترة والأخرى . مراعيا فى نفس الوقت ان يكون التقييم علميا معتمدا على معايير عامة معروفة من قبل التلاميذ ، معطيا كلا منهم مايستحقه من مدح وتعليق واهتمام بما يتلاءم مع قدراتهم وطبيعة حوافزهم الفردية .

(جـ) استراتيجيات عملية لتحفيز التعلم الصفى :

عندما يتحدث المرء عن تعلم التلاميذ ، فانه يعنى فى الحقيقة ان تغيرا قد حصل على سلوكهم الادراكى او الاجتماعى او الحركى . والتغيير السلوكى المؤثر الذى يدوم لمدة اكثر مع التلاميذ هو ذاك الناتج عادة عن شعورهم بأهميته او الحاجة اليه فى حياتهم . وبهذا فان اهم خاصية تميز مثل هذا السلوك هى كونها هادفة مشوقة يكافح افراد التلاميذ لتحقيقها واكتسابها .

---

(١) انظر لمزيد من التفصيل الى كتابنا : تقييم التعلم ـ أسسه وتطبيقاته . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٠ .

وعلى الرغم من اهمية التحفيز وضرورته للتعلم ، فانه لا يعد شرطا كافيا له[1] . بمعنى انه اذا لم يتوفر الحافز لدى التلاميذ فقد لاتزال هناك امكانية لتعلمهم خاصة اذا توفر لهم المعلم الموجه الذى يتولى تعزيز سلوكهم وتشجيعه فى الوقت وبالصيغة المناسبتين ، وان مايحدث فى هذه الحالة هو افتقاد التلاميذ للقوة النفسية الضرورية لاحراز السلوك بسهولة ثم الاحتفاظ به كجزء من خصائصهم لمدة طويلة . ولما كان هدف التربية عموما يتمثل فى تحقيق تعلم مشوق ومفيد للتلاميذ ، فاننا سنناقش فى هذه الفقرة مبادىء واستراتيجيات التحفيز من زاوية كونها معينة للمعلم وطرقه التعليمية ووسيلة لتسهيل عملية التعلم واستقرارها لدى التلاميذ . وقد تتم استراتيجيات التحفيز من قبل المعلم على مرحلتين رئيسيتين هما : معرفته لخصائص التلاميذ وحوافزهم التى يمكنه التركيز عليها ثم مراعاته واستعماله لاستراتيجيات واجراءات مناسبة اثناء قيامه بعمليات التعليم والاستجابة البناءة لميولهم وحاجاتهم الانسانية .

١ ـ التعرف على خصائص التلاميذ وأنواع حوافزهم :

ان تحديد المعلم لخصائص تلاميذه والتعرف على حاجاتهم واهتماماتهم هى المفتاح الفعال لتحفيزهم او تحريكهم ذاتيا للتعلم[2] . فحتى يستطيع اقناع التلاميذ بأهمية المادة او الخبرة التعليمية لحياتهم ، يتوجب عليه ان يعرف امورا كثيرة تتعلق بهم كطبقتهم الاجتماعية والاقتصادية ومايميزها من حوافز وآمال ومشاكل وسلوك يومية او عادات ، ثم حاجات ومصالح التلاميذ انفسهم واهدافهم الشخصية . عندئذ يتمكن من توجيه الرسالة Message المناسبة محتوى واسلوبا وتوقيتا ـ لطبيعة حوافزهم وحاجاتهم ـ ، مثيرا لديهم السلوك المرغوب تربويا او اجتماعيا او حركيا . من الوسائل التى يستطيع بواسطتها المعلم التعرف على خصائص وحوافز التلاميذ مايلى : (انظر لمزيد من التخصيص الى ملحق « أ ») ..

■ **الملاحظة المستمرة الهادفة داخل المدرسة (وخارجها) من قبل المعلم حيث يؤدى هذا الى تجمع حشد من البيانات يمكنه تبويبها وتصنيفها لغرض الاستفادة منها فى تحفيز التلاميذ . ومن وسائل الملاحظة التى يمكن استعمالها هى السجلات القصصية وجداول المشاركة البسيطة والنوعية ومقاييس التقدير المتدرجة والقوائم .**

---

(1) Mcdonald, 1965, P. 112.

(2) Kolesnik, 1970, Pp. 312-335; and Lefrancois, 1972, P. 149.

(٢) محمد زياد حمدان .. تقييم التعلم . أسسه وتطبيقاته . بيروت دار العلم للملايين ١٩٨٠، ص ١١٧ ـ ٢٧٧ .

■ سرد التلاميذ او كتابتهم على هيئة تقرير تعبيرى تطوعى للأشياء التى يفضلون عملها او يشغلون بها وقت فراغهم .

■ استعمال المعلم لاستطلاعات الميول والاهتمامات Attitude and Interest Questionnaires ليستنتج من خلالها الهوايات الخاصة ، والأشياء التى يرغب التلاميذ امتلاكها او تجميعها ، او برامج التلفزيون والراديو التى يستمتعون بمشاهدتها او سماعها ونوع الكتب التى يقرأونها تطوعيا .

■ استعمال المعلم لوسائل الاسقاط الشخصية Projective Personality Techniques ليستنتج منها مزايا التلاميذ الفردية ومشاكلهم .

■ كيفية توزيع افراد التلاميذ لأوقاتهم على الأنشطة المختلفة المقدمة اليهم .

■ مجموع الوقت الذى ينفقه افراد التلاميذ على الأنشطة او المهام المفضلة لديهم .

■ اختيار افراد التلاميذ للأنشطة التى يهوونها او ذات قيمة لديهم للقيام بها اولا من بين الانشطة الأخرى .

■ تكرار افراد التلاميذ لسلوك او قيمة معينة اكثر من غيرها .

■ قوة حدوث السلوك او القيمة لدى افراد التلاميذ .

٢ ـ استراتيجيات خاصة لتحفيز التعلم من خلال عمليات التعليم :

بالاضافة للمبادىء العملية العامة التى يجب على المعلم ممارستها اثناء التعليم ، والتى قمنا بعرضها فى فقرة أ ـ ٤ من هذا الفصل ، فان إلقاء نظرة مفصلة على عمليات التعليم ومايمكن ان تتضمنه من استراتيجيات محددة لتحفيز التعلم وزيادة فاعليته يعد أمرا مفيدا للمعلم ولتطبيقاته التربوية المتنوعة . تتوزع الاستراتيجيات التحفيزية بشكل عام على العمليات التعليمية التالية : تهيئة التلاميذ ، التنفيذ او التطوير (تنفيذ او تطوير المهارات المتجسدة فى الأهداف السلوكية للدرس) ، ثم توجيه الفصل ، وقيادته . وفيما يلى تفصيل للعمليات التعليمية ومايمكن ان تحتويه من استراتيجيات خاصة بالتحفيز[١] :

(1) Woldkowski; R. Motivation and Teaching. Washingtion, P. C. NEA, 1978, Pp. 24-32; 130 133.

جدول ٣ ـ ١ : ملخص لعمليات التعليم واستراتيجياتها التحفيزية

العملية / العنصر التعليمي	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
■ تهيئة التلاميذ للتعلم .	● كيف سيتم تقديم المعلومات للتلاميذ ؟ ● مامدى ارتباط المعلومات بالواقع ؟ ● مامدى تنوع المعلومات والأنشطة ؟ ● مامدى ارتباط المعلومات والأنشطة برغبات وميول التلاميذ ؟ ● ماهى طبيعة الأنشطة التعليمية المستعملة ؟	● درج المعلومات من السهل المحدود الى الصعب المركب . ● ابدأ بمعلومات التلاميذ السابقة ثم انتقل تدريجيا للمعلومات الجديدة . ● استعمل الحوادث اليومية الجارية ذات الارتباط بالموضوع ومعلوماته . ● أشرك التلاميذ فى عمليات التمهيد من خلال خبراتهم وحوادثهم وقصصهم وتقاريرهم . ● استعمل طرقا ووسائل للتقديم ذات طبيعة استقرائية . ● استعمل طرقا ووسائل للتقديم ذات ارتباط بخصائص التلاميذ وطبيعتهم الادراكية والنفسية . ● حول مسؤولية الأسئلة والمناقشة الى التلاميذ كلما امكن ذلك . ● نوع من درجة الصوت والحركات التعبيرية وتنقل من مكان لآخر فى الفصل . ● استغل مناسبة ارتباط المعلومات والأنشطة بالموضوع الجديد للوصول اليه وجذب التلاميذ له . ● اكتب اسم الموضوع مع اهدافه او منظماته المتقدمة (قواعده او مفاهيمه العامة) فى المكان المناسب من السبورة حال الوصول اليه .

العملية / العنصر التعليمى	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
		● عرف التلاميذ كاملا بأهداف الدرس أو منظماته المتقدمة مثل الدخول فى عمليات التنفيذ او العرض التالية .

■ العرض والتنفيذ او التطوير :

العملية / العنصر التعليمى	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
● المعلومات	● مانوع المعلومات المستغلة فى عمليات العرض والتنفيذ ؟ ● ماهى طبيعة تقديمها ؟	● استعمل فقط المعلومات ذات الارتباط المباشر بموضوع الدرس واهدافه ومنظماته المتقدمة . ● اهتم اولا بتغطية معلومات الكتاب المقرر . ● نوع المعلومات بحيث يكون ربعها تقريبا جديدا على التلاميذ او خارجا عن الكتاب المقرر . ● قدم المعلومات الأساسية اولا ثم الثانوية او التفاصيل . ● درج المعلومات من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب .
● انشطة التعليم	● مانوع الطرق والأساليب التعليمية المستعملة ؟ ● مانوع الوسائل التعليمية المستخدمة ؟ ● ماهى طبيعة هذه الطرق والوسائل ؟	● نوع من الطرق والوسائل التعليمية المستعملة . ● استعمل الطرق والوسائل المناسبة لادراك خصائص التلاميذ النفسية

العملية / العنصر التعليمى	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
		● استعمل الطرق والوسائل غير المباشرة ، ثم المباشرة اذا رأيت ضروريا . ● استعمل الطرق والوسائل التى ترعى تفاعل افراد الفصل بعضهم مع بعض . ● راع التدرج فى الطرق والوسائل المستعملة من المحسوس الى اللامحسوس . ● نوع من صوت التقديم والاستعمال ● استعمل لغة مناسبة للتلاميذ من حيث اللفظ والبناء والسهولة . ● ادعم التقديم اللفظى للمعلومات والطرق بحركات تعبيرية مناسبة من الأيدى والوجه . ● راع التنقل والحركة المناسبة من مكان لآخر فى الفصل . ● راع التوقيت المناسب لاستعمال كل طريقة او وسيلة خلال الحصة .
	● ماهى طبيعة الأسئلة الصفية المستعملة ؟	● راع التنوع فى متطلبات الأسئلة المستعملة ـ ادراكية وشعورية وحركية . ● راع التنوع فى مستوى الأسئلة المستعملة ـ تذكر ـ استيعاب ـ تطبيق ـ تحليل ـ ربط ـ تقييم ● راع التدرج فى الاسئلة من البسيط الى المركب ومن السهل الى الصعب . ● انتقل تدريجيا من اسئلة محدودة الاجابة الى المفتوحة المتشعبة ـ ذات الاجابات التنبؤية المتعددة . ● راع ارتباط الأسئلة بالموضوع الذى يتم تدريسه .

العملية / العنصر التعليمى	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
		● راع الوضوح اللغوى فى الاسئلة المتسعملة . ● راع وضوح المعنى والفهم المباشر لمتطلبات الأسئلة . ● راع صحة البناء اللغوى . ● راع التوزيع العادل للأسئلة على افراد الفصل ايا كانت قدراتهم وخصائصهم . ● راع التوقيت المناسب لتقديم كل نوع من الأسئلة .
● أنشطة التعلم	● هل تجسد انشطة التعلم المهارات التى يتم تطويرها لدى التلاميذ ؟	● اقترح وطور انشطة تعلم ترتبط مباشرة بمهارات التلاميذ الجديدة . ● راع التنوع فى الأنشطة المقترحة بحيث تستجيب لرغبات مختلف التلاميذ .
	● هل هى ذات طبيعة متنوعة ؟	● راع اختيار التلاميذ للأنشطة وقيامهم بها فرديا تطوعيا .
	● هل هى ذات طبيعة استقرائية ؟	● راع المنهج الاستقرائى بخصوص انواع الأنشطة وكيفية تقديمها او تنفيذها من التلاميذ
	● هل هى مناسبة للتلاميذ ادراكيا ونفسيا ؟	● راع ملاءمة الأنشطة لادراك التلاميذ وقدراتهم .
	● هل هى منتشرة او موزعة على مدى الحصة الدراسية بشكل منطقى ومناسب ؟	● راع التنوع فى الأنشطة المقترحة بحيث تغطى مختلف مراحل الحصة وتستجيب لمتطلباتها ـ تمهيد وعرض وتطبيق وتلخيص . ● اشرك مختلف التلاميذ بالأنشطة كل حسب قدراته ورغباته ، دون تركيزها ابدا فى فئة او قدرات محددة .

■ تعزيز سلوك التعلم :

الوسيلة / المبدأ التعزيزى	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
● وسائل التعزيز	● ماهى انواع الوسائل المستعملة فى التعزيز ؟	● استعمل الأقران فى التعزيز كلما امكن ذلك . ● استعمل العلامات والرتب التحصيلية والصفية . ● استعمل الفاظ التشجيع والمديح ، او التثبيط اذا كان ضروريا جدا . ● استعمل العقاب اللفظى او الجسدى فى الحالات المتطرفة القصوى . ● استعمل الوسائل البيولوجية مثل الطعام والشراب والراحة كلما دعت الحاجة لذلك .
● مبـــــادىء التعزيز[1]	● هل تناسب وسائل التعزيز نوع التلاميذ ؟ ● هل تناسب طريقة التعزيز طبيعة التلاميذ وخصائصهم ؟ ● هل يُتبَّع فى التعزيز أسلوب علمى وموضوعى ؟ ● هل هناك اهتمام برغبات التلاميذ وحاجاتهم الانسانية ؟ ● ماهى طبيعة الحوافز المستعملة فى التعزيز وتحفيز سلوك التعلم لدى التلاميذ ؟	● استعمل الوسائل التعزيزية المناسبة لنوع التلاميذ الذين تتعامل معهم . ● استعمل الوسائل التعزيزية المناسبة لطبيعة المهمة او الموقف التعليمى او السلوكى . ● حاول اولا استعمال الوسائل الايجابية فى التعزيز مااستطعت الى هذا سبيلا . ● تجنب استعمال الوسائل السلبية المتطرفة كالتعنيف والضرب . ● استعمل وسائل تعزيزية موافقة لحاجات افراد التلاميذ ورغباتهم . ● نوع من وسائل التعزيز المستعملة . ● ركز فى تعزيزك على الحوافز والحاجات الانسانية العليا مثل حاجات الأمن والسلامة

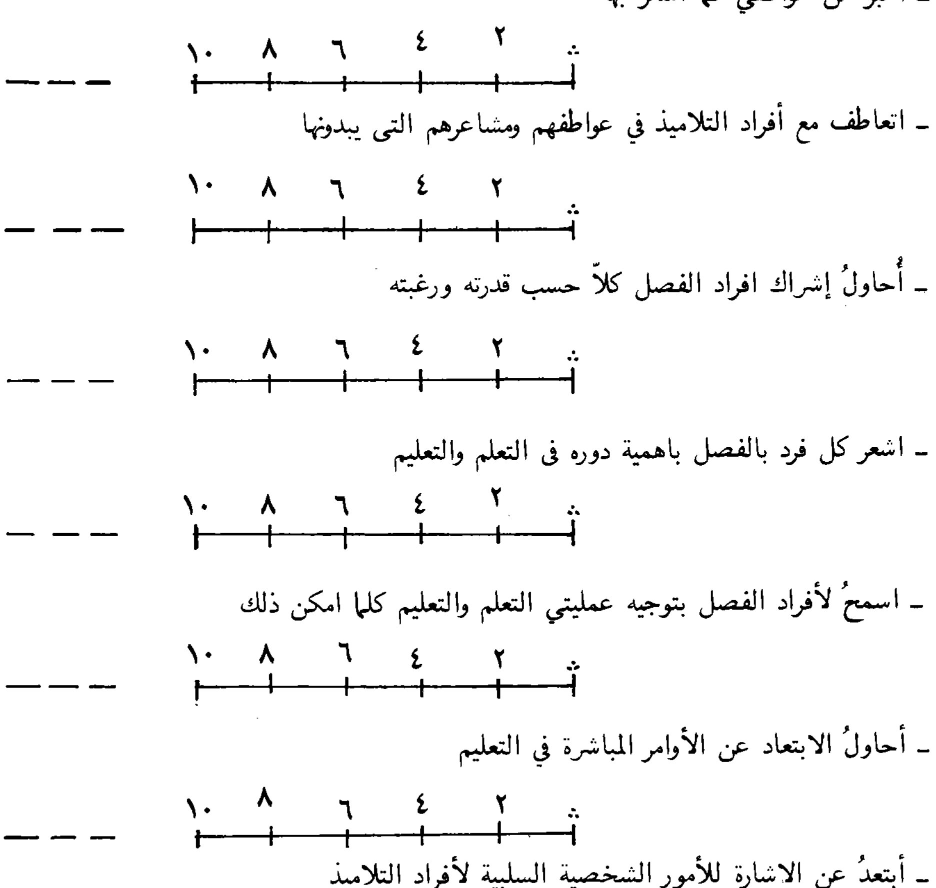
(١) انظر لمزيد من التفصيل الى كتابنا : تعديل السلوك الصفى ـ مرشد علمى وتطبيقى للمعلم . الكويت : مؤسسة دار الكتب ١٩٨١ .

الوسيلة / المبدأ التعزيزى	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
		والحاجات الاجتماعية والذات والاستقلال وتحقيق الذات الفردية (انظر الفصل الأول) . ● عزّز سلوك افراد التلاميذ فور حدوثها . ● استعمل الأقران فى تنفيذ عمليات التعزيز . ● كن انسانا حقا فى معاملتك وتعزيز سلوك تلاميذك . ● كن موضوعيا وعلميا فى تعزيزك .

■ قيادة الفصل وتوجيهه :

ان اسلوب المعلم الخاص بقيادة الفصل وتوجيهه يعتبر عاملا عصيبا او حاسما لتعلم التلاميذ وتحفيزهم . وكلما تميز هذا الأسلوب بغير المباشرة وعدم التكلف ، كلما امكنه تشجيع المشاركة الصفية وحفز التلاميذ على التعلم ، والقيام بالسلوك الايجابى البناء .

وفيما يلى مجموعة من العناصر الاستطلاعية التى يمكن للمعلم استعمالها للتعرف على اسلوبه القيادى والتوجيهى فى التعليم [١] ، للعمل على زيادة ايجابيته وموافقته لطبيعة وخصائص التلاميذ الذين يدرس لهم .



ـ اعبّرُ عن عواطفي كما اشعر بها

ـ اتعاطف مع أفراد التلاميذ في عواطفهم ومشاعرهم التى يبدونها

ـ أُحاولُ إشراك افراد الفصل كلاّ حسب قدرته ورغبته

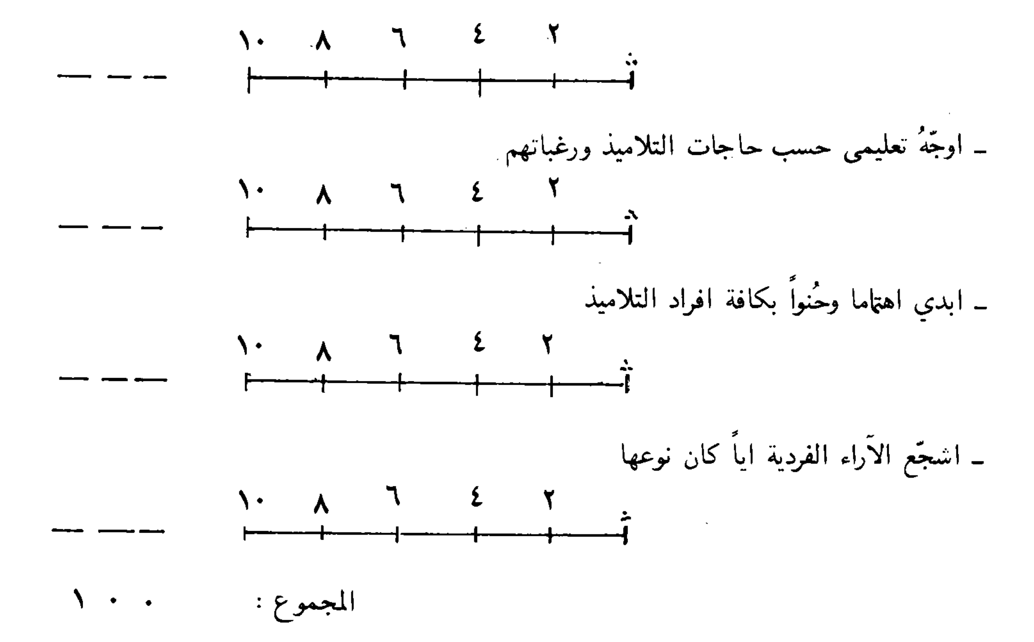
ـ اشعر كل فرد بالفصل باهمية دوره فى التعلم والتعليم

ـ اسمحُ لأفراد الفصل بتوجيه عمليتي التعلم والتعليم كلما امكن ذلك

ـ أحاولُ الابتعاد عن الأوامر المباشرة في التعليم

ـ أبتعدُ عن الاشارة للأمور الشخصية السلبية لأفراد التلاميذ

(1) Wlodkowski, 1978, p. 132



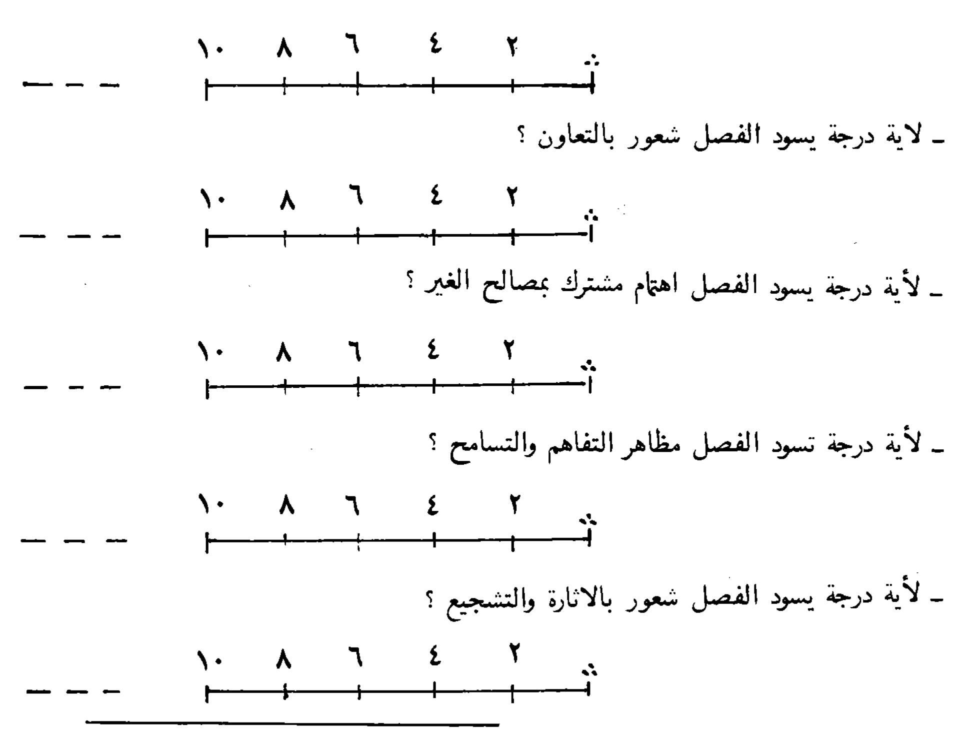
١٠ ٨ ٦ ٤ ٢
أ
- اوجّهُ تعليمي حسب حاجات التلاميذ ورغباتهم
١٠ ٨ ٦ ٤ ٢
أ
- ابدي اهتماما وحُنواً بكافة افراد التلاميذ
١٠ ٨ ٦ ٤ ٢
أ
- اشجّع الآراء الفردية اياً كان نوعها
١٠ ٨ ٦ ٤ ٢
أ

المجموع : ١٠٠

■ طبيعة جو الفصل

يعتبر جو الفصل من العوامل المحفّزة او المثبّطة لتعلم التلاميذ وسلوكهم الايجابي . فاذا كان يسود هذا الجو على سبيل المثال شعور بالتعاون والاحترام والاهتمام المتبادل والموضوعية والانسانية ، فانه سيكون فى الأغلب محفزاً وايجابياً . اما اذا كان خلاف ذلك ، فانه سوف لا يكون فقط قاسياً غير مشجع للتعلم ، بل ايضاً بيئة خصبة لظهور كثير من المشاكل السلوكية لأفراد التلاميذ .

وفيما يلي سنعرض مجموعة من الأسئلة الاستطلاعية [1] على شكل مقياس تقدير متدرّج يمكن للمعلم استعمالها للتعرف على طبيعة الجو الدراسي لغرض تعديله وتوجيهه للأفضل والأجدى لتعلم التلاميذ .



(1) Moos, R. and Insel, P. Issues inSocial ecologyHuman Milieus, Palo Alto, California: National Press books, 1974; and Wlodkowski, 1978, p.130

- لأية درجة يسود الفصل شعور بالعفوية وعدم التصنّع ؟

صفر ٢ ٤ ٦ ٨ ١٠ ـــ

- لأية درجة يسود الفصل شعور بالدفء والحنو على الغير ؟

صفر ٢ ٤ ٦ ٨ ١٠ ـــ

- لأية درجة يسود الفصل شعور بالعدل والمساواة الفردية ؟

صفر ٢ ٤ ٦ ٨ ١٠ ـــ

- لأية درجة يسود الفصل التفاعل المتبادل المفتوح والمتشعّب ؟

صفر ٢ ٤ ٦ ٨ ١٠ ـــ

- لأية درجة يسود الفصل التنوّع واختلاف الآراء ؟

صفر ٢ ٤ ٦ ٨ ١٠ ـــ

المجموع : ١٠٠

٣ ـ استراتيجيات خاصة لتحفيز التعلم من خلال الاستجابة البناءة لميول التلاميذ وحاجاتهم الانسانية

■ الاستجابة البناءة لميول التلاميذ

للاستجابة لميول افراد التلاميذ والعمل على زيادة ايجابيتها نحو المادة الدراسية وبعضهم البعض والمعلم نفسه ، يمكن (للمعلم) مراعاة الاستراتيجيات التحفيزية التالية :

- مشاركته افراد التلاميذ بشيء او عمل او قيمة هامة لديهم او فى حياتهم .
- استماعه لأفراد التلاميذ باهتمام واحترام (بعدم استخفاف) .
- معاملته للتلاميذ بشكل موضوعي عادل .
- تنويهه فرديا باعمال التلاميذ وتصرفاتهم الايجابية .
- تعاطفه مع افراد التلاميذ فى محنتهم ومشاكلهم الشخصية .
- محافظته على جو صفي يسوده العفوية والاسترخاء وتنوع الآراء .
- استعماله لاهتمامات التلاميذ الفردية ومشاغلهم لتنظيم معلومات المادة وانشطتها .
- استعماله لطرق واساليب تعليمية متنوعة تشجع تفاعل التلاميذ ومعرفة بعضهم للآخر كالمناقشات والمشاريع الجماعية .
- اظهاره لميول ايجابية نحو المادة الدراسية وفائدة تعلمها .
- اظهاره حماساً ملحوظاً للمادة الدراسية وكفاية شخصية فى معرفتها .
- إقرانه خلال عملية التعلّم للتلاميذ ذوي الحماس والمعرفة الملحوظة للموضوع بآخرين اقل من ذلك .
- تصدّيه ايجابياً لميول التلاميذ السلبية ومفاهيمهم الخاطئة بخصوص المادة الدراسية بالصيغة والوقت المناسبين .
- جعله خبرات التلاميذ الأولى للمادة الدراسية ايجابية ومشجّعة .
- ايجاده او اظهاره دائماً لعلاقة ما يتعلمه التلاميذ بمتطلبات حياتهم العملية الخاصة والعامة .
- استخدامه لوسائل واساليب توجيهية بناءة خلال التعلّم والتعليم .
- توفيره لتغذية راجعة مستمرة بخصوص تعلّم التلاميذ ومدى تقدّمهم .

■ الاستجابة البناءة لحاجات التلاميذ الانسانية

لقد سبقت الاشارة فى الفصل الأول للحاجات الانسانية التي اقترحها ماسلو وغيره كحوافز للافراد واساساً فعالاً لنموهم وتطوّرهم الشخصي .

ويمكن عموماً اعادة تبويب هذه الحاجات أو الحوافز الانسانية فى فئتين رئيسيتين : حاجات سد العجز او النقص .... Dificiency needs ثم حاجات النمو Growth needs وبينما يضم النوع الاول الحاجات الفسيولوجية والأمنية والاجتماعية والذات ينحصر النوع الثاني بشكل رئيسي في الاستقلال وتحقيق الذات. يتلخص مجمل الاختلاف بين حاجات سد النقص والنمو في الجدول التالي :

جدول ٣ ـ ٢ : ملخص الاختلاف بين حاجات النقص والنمو الانسانية

الرقم	حاجات سد النقص	حاجات النمو
١ ـ	مادية ومحدودة ومباشرة الهدف حيث تنتهى باشباعها.	١ ـ نفسية ومتجددة
٢ ـ	أنانية فى طبيعتها وتعتمد على الآخرين فى اشباعها وتنفيذها وتحفيزها.	٢ ـ موضوعية وواقعية ترتبط بطاقات الفرد ومعاييره الشخصية وحريته فى الاختيار وحاجته للنمو.
٣ ـ	الشعور بالمكافاة والقناعة النفسية خارجيا فى مصدره ومعاييره	٣ ـ الشعور بالمكافاة والقناعة النفسية ذاتى المصدر والمعايير.

وسنعرض فيما يلي الحاجات الانسانية اعلاه والاستراتيجيات الخاصة باستجابة المعلم البناءة لكل منها .

■ الاستجابة البناءة لحاجات التلاميذ الفيسيولوجية

يمكن للمعلم الاستجابة لحاجات التلاميذ الفيسيولوجية مثل الراحة ، والطعام ، والشراب ، والتنفس والنشاط والحركة الفطرية باتباعه للاستراتيجيات التالية :

ـ اختيار المعلومات والانشطة التربوية التي ترتبط بحاجات التلاميذ الفيسيولوجية كلما كان

هذا ممكنا ، كما هي الحال عند تدريس توزيعات المحاصيل الزراعية والمواد الغذائية في الجغرافية والهواء والماء والاحياء في العلوم الطبيعية والصحة النفسية والجسمية في العلوم وعلم النفس ، وعمليات الشراء والهندسة المعمارية والفراغية في الرياضيات .

ـ التنبه لحالات عدم ارتياح التلاميذ ومحاولة ازالة الأسباب المؤدية لذلك . ان شعور بعض التلاميذ بالجوع او العطش او النعاس او الحرارة او البرودة الزائدة أو حاجتهم الى التغيير والحركة قد يؤدي بهم الى عدم الاهتمام بموضوع الدرس مظهرين هذا بصيغة حركات ذاتية في مقاعدهم او التحدث مع جوارهم او اثارتهم لبعض المشاكل الصفية . يحسن بالمعلم في مثل هذه المواقف ان يتعرف على الأسباب الحقيقية لعدم ارتياح افراد التلاميذ ثم الاستجابة اليها ايجابيا بما يرضيهم نفسيا وفيسيولوجيا .

وقد يظهر للمعلم ان سبب عدم ارتياح التلميذ خارجي يتعدى حدود طاقته او مسؤولياته ، كأن يكون التلميذ فقيرا ليس لدي اسرته امكانات لتوفير ملابس شتوية واقية او ان تكون اسرته ذاتها فى ضيقة اجتماعية او سياسية يتعذر على المعلم حلها او حتى المساعدة فى تخفيف نتائجها ، عندئذ يطلب عون المؤسسات الخيرية فى المدرسة او المحلة او يلجأ مع التلميذ الى المشرف الاجتماعى وادارة المدرسة لمعالجة المشكلة .

اما اذا كانت مشكلة التلميذ او عدم ارتياحه تتعلق بعطش او قضاء حاجة خارج الغرفة الصفية او ملل نفسي لطول الحصة او رتابة انشطتها او ترتبط بحاجة للهواء او بيئة صفية مقبولة الحرارة او البرودة فان من واجب المعلم الاستجابة الفورية لمثل هذه الأسباب قبل ان تتهيأ فرص يميل التلميذ معها للتعبير عن حاجته او عدم ارتياحه بسلوك سلبى لفظى ، او ميكانيكى .

■ الاستجابة البناءة لحاجات الأمن

تتجدد هذه الحاجات بشكل رئيسي في امن التلميذ وشعوره بالاستقرار والتحرر من الخوف والقلق والتهديد والضيم والغبن . ان اشباع الحاجات الفيسيولوجية السابقة لدي التلاميذ يؤدي تلقائيا الى ظهور حاجات الأمن الحالية . ويتمكن المعلم من توفير الامن والاستقرار النفسي لتلاميذه خلال تربيتهم المدرسية بانجاز ما يلى :

ـ اختيار المعلومات والانشطة التربوية المتعلقة بامن التلاميذ واستقرارهم كلما كان هذا ممكنا . ان احد الأهداف الرئيسية للتعلم الانساني هو تزويد التلاميذ بالمعارف والانشطة

والخبرات التي تساعدهم على تقليل الخوف وتأمين الاستقرار والطمأنينة النفسية . ان مناقشة المعلم العلمية والموضوعية مع تلاميذه صغار السن لمواضيع مثل البوليس والجيش والنار والعواصف والظلام والحيوانات البرية والاليفة ، ودور كل من المدرسة والمعلم في تربية هؤلاء الصغار ونمو شخصياتهم قد يبعث فيهم الشعور بالامن والاستقرار ويغيّر من ميولهم السلبية وخوفهم نحو هذه المواضيع .

اما التلاميذ في المرحلتين الاعدادية والثانوية فقد يشجع المعلم مواضيع وانشطة تتعلق بالاقران وعلاقاتهم ببعض والاستقلال الشخصي والاهتمامات العلمية والمهنية والوظيفية المختلفة . واذا لم يكن المعلم متأكداً من النشاط او الشيء الذى يمكن ان يوفر الامن للتلاميذ ، يستطيع عندئذ سؤالهم او الاستنتاج غير المباشر منهم عما يخيفهم او يقلقهم ثم يعمد الى مناقشته معهم او توجيههم للتحرر منه .

ـ تأسيس ثقة ومعرفة شخصية متبادلة مع التلاميذ قبل البدء بالتعليم واجراءات الضبط الصفي . لا يساعد هذا العمل على ازالة القلق والخوف الناتج عن حدّة الموقف التعليمي ، بل يشجع التلاميذ على المشاركة والمبادلة في عملية التعلم .

ـ تقديم المواضيع والأنشطة والخبرات غير المعروفة من خلال المعروفة ، والمركبة من خلال البسيطة ، والصعبة من خلال السهلة والكل من خلال الجزء . اى استخدام ما يسمى بالمنهج الاستقرائى فى التربية ، حيث يقلل من خوف التلميذ بعدم المعرفة أو بصعوبة المادة الدراسية ويحفز على المشاركة الفردية بوجه عام .

ـ خلق بيئة تربوية منظمة وهادفة ، يعرف التلاميذ من خلالها ما يتوقع منهم فى أية لحظة من تعلمهم .

ـ تقليل أو ازالة عناصر البيئة التعليمية التى تؤدى الى الفشل ، او تشجع الرهبة والخوف عن طريق :

- تجنب المعلم للمواقف والأنشطة التربوية التى تشجع على شعور التلاميذ بالفشل .
- تقليل او ازالة أية فوارق جنسية او ثقافية بين التلاميذ ومحاولة الحد من مظاهرها .
- استعمال معايير تربوية موضوعية لتحصيل التلاميذ مع محاولة الاستجابة للفروق الفردية خلال ذلك .
- استعمال معايير تقييمية واضحة وعادلة مع التأكيد على معرفة التلاميذ المسبقة لها .

● استعمال اجراءات ووسائل لحفظ النظام الصفى عادلة ومقبولة من قبل التـلاميذ ، ومعروفة لدى كل منهم ، مع مراعاة الموضوعية والمثابرة فى تطبيقها .

■ **الاستجابة البناءة للحاجات الاجتماعية**

تتمثل استجابة المعلم لحاجات التلاميذ الاجتماعية فى الانتماء والقبول والصداقة والمحبة فى الاستراتيجيات التالية :

ـ اختيار المعلومات والأنشطة المتعلقة بحاجات التلاميذ للانتماء والقبول والحب كلما كان هذا ممكنا . يتحقق للمعلم هذا الأمر عن طريق :

● استعمال مكثف لاسماء التلاميذ وخبراتهم الواقعية كأمثلة توضيحية خلال عمليتـى التعلم والتعليم .

● استعمال البيئة المحلية ، والمعروف من الأمكنة والأشياء والخبـرات لتنفيذ المشـاريع والتعيينات التربوية المتعلقة بالمادة الدراسية .

● استعمال المواد التعليمية من كتب ووسائل ترتبط بشكل وثيق بحياة التلاميذ وثقافتهم ، وليست مستوردة او غريبة عنهم .

● استعمال مكثف للالفاظ والتعابير الاجتماعية الودية اثناء التعليم والتعامل مع التلاميذ .

ـ تقوية او خلق عناصر فى البيئة التربوية توحى لأفراد التلاميذ بالقبول والمحبة واهتمام الآخرين . يتحقق للمعلم هذا عن طريق : ـ

● المعرفة السريعة لأسماء التلاميذ واستعمالها أثناء المخاطبة والتعليم .

● محاولة مقابلة كل تلميذ بشكل شخصى والتعرف على آماله ومشاكله .

● حفظ ملفات أو سجلات خاصة لكل تلميذ لمتابعة حاجاته وتقدمه .

● مشاركة افراد التلاميذ فى مناسباتهم الاجتماعية الخاصة أو الأسرية سواء كانت هذه مفرحة او مزعجة .

ـ تبنى مبدأ الفردية فى التعلم والتعليم للسماح لكل تلميذ بالمشاركة الفعالة واظهار دور ايجابى وحساس فى التربية الصيفية والمجتمع الصفى .

■ **الاستجابة البناءة لحاجات الذات**

ان حاجة تحقيق الذات المتمثلة فى الاعتبار والكفاية الشخصية والمعرفة والتحصيل هى اعلى الرغبات والحوافز الفردية الأنسانية واسماها واكثرها اشباعا من الناحية النفسية ، يستجيب المعلم لهذه الحاجة بمراعاته للأستراتيجيات التالية : ـ

ـ توفير فرص لتحصيل الأهداف التربوية التى تؤكد على ذات التلاميذ ودورهم فى الحياة

المدرسية والعامة .
- تقديم معلومات وانشطة تتفق مع مواطن القوة عند التلاميذ وتكمّلها وتعمل على تدعيمها .
- استعمال طرق واستراتيجيات تعليمية تشجع استقلال التلاميذ وثقتهم بأنفسهم وقدراتهم مثل المشاريع والتعليمات الفردية ، وأساليب التعلم التمكنى Mastery Learning Techniques وطرق الكشف والتنقيب والتعليم الوصفى والخاص وغيرها .
- تطوير واستخدام خطط وأنشطة تسمح للتلاميذ بعرض مواهبهم واعمالهم ومشاركة الآخرين داخل المدرسة وخارجها عطاءها ومواطن جمالها . ويتم هذا للمعلم من خلال توفير الفرص التالية للتلاميذ :

- العروض الشفوية .
- المعارض العامة فى المدرسة وخارجها .
- الشروح السبورية .
- المناقشات .
- جمع ونشر اعمال التلميذ فى الصحف المدرسية ، او مجلات الحائط الصفية .
- تصوير انجازات التلاميذ واعمالهم فوتوغرافيا لعرضها والاستفادة منها .
- تطوير شرائح وافلام وأشرطة سمعية خاصة بانجازات التلاميذ واعمالهم .

- تزويد التلاميذ بفرص تربوية يختارون بحرية من خلالها المواضيع والأنشطة التى تثير فضولهم وتبعث فيهم العجب والرغبة فى الكشف . واما ان يقترح المعلم فى هذه الحالة مواضيع وحوادث للتلاميذ ، مثيرا بالأسئلة لفضولهم العلمى ورغبتهم فى البحث والتحصيل ، أو أن يسأل التلاميذ عما يستهويهم ويبعث فى نفوسهم التعجب والحيرة ، أو الأهداف العليا التى يرمون لتحقيقها .
- تزويد التلاميذ بفرص تربوية يتعرفون من خلالها على انفسهم ، وذلك باختيارهم الحر للمواضيع والحوادث والأنشطة التى تنسجم مع رغباتهم وقدراتهم وتصوراتهم وتنفيذها بواسطة التجريب والتقييم الذاتى .
- تشجيع التفكير المتشعب والقدرات الابتكارية لدى التلاميذ عن طريق توفير جو تربوى مفتوح متحرر من الخوف والحكم الشخصى « غير الموضوعى » ، والسماح للتلاميذ بمتابعة هواياتهم وتطوير افكارهم حسب قدراتهم ورغباتهم ووقتهم .

■ الاستجابة البناءة لحاجات الاستقلال

يمكن للمعلم الاستجابة البناءة لحاجة الاستقلال لدى التلاميذ بالاستراتيجيات التالية :

- اختيار افراد التلاميذ الحر لنوع المهمّة التربوية التى يريد كل منهم تعلمها .
- اختيار افراد التلاميذ الحر لنوع الأنشطة التربوية التى تتفق مع رغبات وقدرات كل منهم .
- اختيار افراد التلاميذ الحر لوقت التعلم ومواعيد اتمامه .
- اشتراك افراد التلاميذ بعمليات تخطيط التعلّم والتعليم وتحضيرها .
- قيام التلاميذ بترتيب وتنظيم البيئة الصفية بالصيغة التى يرونها مفيدة لهم ومريحة لأنفسهم .

٤ - مبادىء وارشادات تطبيقية للمعلم

ان اولى المهام التى يجب على المعلم القيام بها قبل بدئه بعمليات التحفيز ايا كان نوعها هو معرفته التامة النظرية والتطبيقية للحوافز الانسانية ومؤثراتها ونظرياتها المختلفة المتوفرة للاستعمال « الفصلين الأول والثانى » ، يليها تحديده لحوافز افراد التلاميذ وميولهم ، ثم ثالثا اختياره وتطبيقه للمبادىء والأستراتيجيات العملية المناسبة التى عالجها هذا الفصل عموما وخاصة فى فقرات ب - ٤ ، حـ - ١ ، ٢ ، ٣ .

يستطيع المعلم [1] أن يقرأ النشاط او المبدأ او الاستراتيجية التحفيزية فى الفقرات اعلاه ، ثم يسأل نفسه عما اذا كان يقوم بها أم لا ، ولأية درجة ؟ مستعملا فى ذلك التقارير او التدريج النوعى التالى :

■ دائما = ٤ علامات .
■ غالبا = ٣ علامات .
■ احيانا = ٢ علامة .
■ نادرا = علامة واحدة .
■ أبدا = صفراً.

ما يمكن ان ينتج لدى المعلم من جراء هذا الاستطلاع الذاتى هو ما يلى :

■ زيادة وعيه للاجراءات التحفيزية التى يستعملها مع التلاميذ .
■ تعرّفه على الاجراءات التحفيزية التى لم يقم باستعمالها بعد .

---

(1) Wlodkowski, 1978, PP. 166-190.

■ تعرّفه على الاجراءات التى يعتقد بعدم ملاءمتها لتلاميذه .

ويتوجب منه بالتالى التخلى عنها او التقليل منها .

■ تعرّفه على الاجراءات الجديدة التى يجب عليه تبنّيها واضافتها لأسلوبه التعليمى اليومى .

■ ازدياد قدرته الذاتية على تخطيط وتنفيذ العمليات التحفيزية لتلاميذه .

وفى كل الأحوال ، اذا وجد المعلم بأن الأستراتيجيات التحفيزية التى يستعملها « دائما او غالبا » مناسبة لتلاميذه ، عندئذ يستمر فى تطبيقها معهم اما اذا كانت عكس ذلك فإما ان يعمد الى التقليل منها او الى حذفها .

وفى حالة كون الاستراتيجيات التحفيزية التى يستعملها المعلم « احيانا » أو « نادرا » مناسبة للتلاميذ ، فيتوجب عليه حينئذ زيادة هذا الاستعمال فى المستقبل . اما اذا كانت غير مناسبة تماما ، فاما ان يتوقف عنها او يحذفها من اسلوبه .

واذا وجد المعلم أخيرا بأن بعض الاستراتيجيات التحفيزية التى لم يقم باستعمالها على الاطلاق مناسبة لطبيعة تلاميذه ومتطلبات تعلمهم ، عندها يضع فى الحسبان ضرورة البدء فى استخدامها وادخالها على اسلوبه التعليمى اليومى .

ومهما يكن أمر القرارات التى يمكن ان يصل اليها المعلم نتيجة الاستطلاع الذاتى لمبادىء واستراتيجيات التلاميذ التحفيزية ، فانه يجب عليه مراعاة المبادىء التالية :

■ التنويع الدائم فى استراتيجيات ومبادىء التحفيز التى يستعملها .

■ التوقيت المناسب لاستعمال كل استراتيجية خلال الحصة .

■ تفريد عمليات التحفز واستراتيجياتها ووسائلها كلما امكن ذلك .

■ استعمال مبادىء واستراتيجيات التحفيز التى تتفق مع كل من شخصيته وقدراته ، وخصائص افراد التلاميذ ، وطبيعة ومتطلبات المادة الدراسية .

د ـ الخلاصة :

لقد عالج هذا الفصل موضوعين مهمين يخصان تحفيز التعلم الصفى ، اولاهما : لخص جملة متنوعة من المبادىء العامة التى تهم تحفيز التعلم بوجه عام مثل الخصائص الواجب توفرها فى المعلم ليتمكن من التحفيز كدفء الشخصية وانسانية المعاملة والكفاية فى موضوع التخصص وعلم النفس التربوى واستعمال طرق ووسائل التعليم .

اما نوع الحوافز التى يمكن للمعلم التركيز عليها اثناء التعليم فهى الحوافز الاجتماعية والاستقلال وحوافز الذات وتحقيقها . وقد يستعمل فى اثارة هذه الحوافز وسائل ايجابية مثل

الفاظ والقاب التشجيع والمديح وتزويد التلاميذ بتغذية راجعة بخصوص تقدمهم وتحصيل اقرانهم فى صفهم او سنهم ، وقد تكون ايضا الوسائل سلبية « غير مستحبة تربويا وتعليميا » مثل التعنيف والضرب .

وقد ختمنا الفقرة الأولى « المبادىء العامة » بعرض بعض المبادىء الاجرائية المفيدة للمعلم عند تنفيذه لعمليات التحفيز مثل :

١ ـ التركيز على اهداف وغايات التعليم دون الاجراءات والوسائل .

٢ ـ ربط المهمة التعليمية بمصالح واهتمامات التلاميذ وطبيعة رغباتهم وخبراتهم .

٣ ـ التركيز على استعمال الحوافز الذاتية دون الخارجية او المادية .

٤ ـ تقديم أسس ومبادىء المهارات التى ينوى تدريسها اولا .

٥ ـ تقديم اجابات وانجازات نموذجية للتلاميذ لاحداث ما يسمى بالتناقض الادراكى لديهم .

٦ ـ التركيز على الجوانب العملية وتطبيقات المادة الدراسية دون الهامشى والنظرى منها .

٧ ـ توفير فرص نشطة للتلاميذ للتعلم والتفاعل الاجتماعى .

٨ ـ التجديد فى المواقف التعليمية .

٩ ـ مساعدة التلاميذ فى اختيار اهداف شخصية واقعية . وتشجيعهم عند الفشل ومشاركتهم غير المباشرة فى ايجاد حلول بديلة لصعوباتهم .

١٠ ـ تزويد التلاميذ بتغذية راجعة بخصوص كل ما يقومون به من تعلم وسلوك .

أما الموضوع الرئيسى الثانى الذى عرضه الفصل فهو استراتيجيات اجرائية خاصة بتحفيز التعلم الصفى ، حيث كان اولها : التعرف على خصائص التلاميذ وانواع حوافزهم بواسطة الملاحظة المنظمة والاستطلاعات والاختبارات والوسائل الاسقاطية ، وكيفية توزيع افراد التلاميذ لوقتهم على الأنشطة واختيارهم لها . كما يمكن للمعلم بهذا الصدد الرجوع الى ملحق « أ » للاطلاع على عدد مختار من المقاييس المستعملة فى التعرف على خصائص التلاميذ وانواع حوافزهم وتعيين درجاتها او قوتها لديهم .

وقد تلا التعرف على خصائص التلاميذ . وانواع حوافزهم النوع الثانى من الاستراتيجيات التحفيزية والذى تمثل ايضا فى نوعين مهمين هما : الأولى ـ وتتم من خلال عمليات التعليم كالتمهيد والعرض او التنفيذ وتعزيز التلاميذ وقيادتهم وتوجيه جو الفصل . اما النوع الثانى : فتمثل فى استراتيجيات الاستجابة البناءة لميول وحاجات التلاميذ الانسانية على اختلاف انواعها ـ الفيسيلوجية والأمنية والاجتماعية والاستقلال والذات

الفردية .

وقد ختمنا الفصل بمبادىء وارشادات تطبيقية للمعلم تتلخّص فى دعوته لاجراء استطلاع ذاتى لمبادىء واستراتيجيات التحفيز الواردة فى الفصل وخاصة ما يتعلق منها بفقرات ب - ٤ ، جـ - ١ ، ٢ ، ٣ . ثم اتخاذه بعدئذ للقرارات المناسبة من استمرار او زيادة ، او تقليل وحذف او تبن للمبادىء والاستراتيجيات التى تم استطلاعها .

هـ - اسئلة للمراجعة :

١ - عدد كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٠ ٪ الخصائص الضرورية فى المعلم ليتمكن من التحفيز .

٢ - هناك حوافز اساسية يمكن التركيز عليها اثناء تعليم التلاميذ ، اذكرها كتابيا ، مع توضيح موجز لماهية كل منها وذلك بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ .

٣ - عدد كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ الوسائل العامة التى يمكنك اعتمادها فى تحفيز التعلم ، وأيها فى رأيك اكثر ايجابية على ميول التلاميذ وتحصيلهم .

٤ - اذكر كتابيا فى صفحة واحدة وبصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ المبادىء العامة التى يمكن ان تراعيها لتحفيز التعلم الصفى .

٥ - اذكر كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ الخطوات التطبيقية التى تجسدها عملية تحفيز التعلم مع ما يتم فى كل منها .

٦ - تقع الاستراتيجيات العملية لتحفيز التعلم الصفى فى ثلاثة انواع رئيسية ؛ اذكرها كتابيا مع توضيح موجز لما تشير اليه كل منها (صحة الاجابة تساوى ٩٠ ٪) .

٧ - لخص كتابيا فى نصف صفحة وبصحة لا تقل عن ٨٥ ٪ كيفية التعرف على خصائص وانواع الحوافز لدى تلاميذك ، مع تركيزك على ذكر الوسائل والمقاييس التى يمكن الاستفادة منها فى هذا المجال .

٨ - لخص كتابيا فى اربع صفحات على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ الاستراتيجيات التحفيزية التى يمكن ان تتم من خلال عمليات التعليم .

٩ - اذكر كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ الميول والحاجات الانسانية لأفراد التلاميذ ، مع توضيح الاستراتيجيات الخاصة التى يمكنك بواسطتها الاستجابة البناءة لكل واحدة منها .

١٠ - اختر مجموعة من التلاميذ الذين تدرس لهم وقم بالتعرّف على خصائصهم وانواع الحوافز لديهم علميا وموضوعيا باستعمالك للوسائل والمقاييس المقترحة فى فقرة جـ - ١ من هذا الفصل ، وملحق « أ » فى آخر الكتاب « صحة الانجاز المطلوبة : ٩٠ ٪ » .

١١ ـ اقترح كتابيا ـ بناء على معلومات الفصل الحالى اولا ، والفصلين الأول والثانى ثانيا ـ خطة تحفيزية شاملة تحتوى على استراتيجيات عملية تعليمية واخـرى خاصـة بميول وحاجات التلاميذ الانسانية (معايير التنفيذ : ان تكون الخطة مخصصة لمجموعة التلاميذ الذين اخترتهم فى سؤال « ١٠ اعلاه » ، وألاّ تزيد عن خمس عشرة صفحة ، وان تكون قابلة للتطبيق المباشر دون انتظار تعديلات او تغييرات على البيئة التعليمية المحلية ، وأن تساوى صلاحيتها العامة ٨٥ ٪ على الأقل) .

* * *

القسم الثاني : إدارة البيئة الصفية



الفصل الرابع

مبادئ عامة للإدارة الصفية

أ ـ المقدمة :

ب ـ ماهية الادارة الصفية

١ ـ مفهوم الادارة الصفية .

٢ ـ عناصر الادارة الصفية .

■ الوقت .

■ الفراغ او المكان .

■ العاملون .

■ المواد والتجهيزات التعليمية .

٣ ـ مهام الادارة الصفية .

■ التخطيط .

■ التنظيم .

■ التنسيق .

■ التوجيه والانضباط .

■ التسجيل والتدوين .

٤ ـ اهداف عامة للادارة الصفية .

جـ ـ الادارة الصفية عبر التاريخ .

د ـ مؤثرات الادارة الصفية .

١ ـ مؤثرات خاصة بالمعلم .

٢ ـ مؤثرات خاصة بالبيئة المحلية .

■ المؤثرات التقنية .

■ المؤثرات السياسية .

■ المؤثرات الاقتصادية ..

■ المؤثرات السكانية .

■ المؤثرات الثقافية .

هـ ـ الادارة الصفية والمعوقون .

١ ـ مهمات اساسية لمعلم المعوقين .

٢ ـ خصائص غرفة المعوقين الدراسية ومكوناتها .

٣ ـ التخطيط للتعليم .

■ التشويق والتحفيز .

■ العرض والتطبيق .

■ التعزيز .

■ التقييم .

٤ ـ طبيعة عملية التدريس .

٥ ـ تنسيق عمليات التدريس .

٦ ـ وقت التعلم والتعليم .

و ـ اجراءات ادارية خاصة بالمعوقين .

ز ـ الخلاصة .

ح ـ اسئلة للمراجعة .

مبادئ عامة للإدارة الصفية

أ ـ المقدمة :

ينقسم السلوك الوظيفى للمعلم إلى نوعين رئيسيين : تعليمى وغير تعليمى ، وان السلوك الادارى والتنظيمى لأى معلم يشكل فى الواقع صميم العمل والمهارات غير التعليمية[1] .

وقد أضافت بعض الدراسات الميدانية التى اجريت بهذا الخصوص بأن ٨٥٪ من الواجبات اليومية التى يقوم بها المعلم هى فى الحقيقة ادارية فى طبيعتها .

ومهما يكن الأمر الكمى للواجبات اليومية الادارية ، فقد اجمعت كثير من البحوث على أهمية المهارات الادارية والتنظيمية للتدريس ، حتى انه تمّ التأكيد بعدم امكانية نجاح المعلم وعملياته التعليمية دون كفايته ونجاحه أولاً فى المهام الادارية للتعليم[2] .

مادام الأمر كذلك بالنسبة لأهمية الادارة الصفية ، فاننا سنقوم خلال هذا الفصل بالتعرف على عدد من المبادىء التى تهم هذا الموضوع مثل :

- ماهية الادارة الصفية
- الادارة الصفية عبر التاريخ
- الادارة الصفية والمعوقين .

هذا وسنخصّص الفصلين الخامس والسادس لمعالجة عدد من الاجراءات العملية التى تخص تنظيم البيئة الصفية وانضباط سلوك التلاميذ فيها .

---

(1) Hamdan, M. Z. Acomparative Analysis of Saudi Male Elementary teacher preparation programs. (Un published) Ph. D. Diss., Dsu, 1977, pp. 35-37.

(2) Tidyman, W. Directing Learning through classroom Managenent. New York : Farrar & Rinehart, 1937, pp. 10-13.

ب ـ ماهية الادارة الصفية :

ستتناول هذه الفقرة أربع نقاط تتعلق بماهية الادارة الصفية **Classroom Management** وهى : مفهوم الادارة الصفية ، وعناصر الادارة الصفية ، ومهام الادارة الصفية ثم أهداف الادارة الصفية .

١ ـ مفهوم الادارة الصفية :

تشكل الادارة بمفهومها الواسع ظاهرة أساسية لأية مؤسسة اجتماعية تربوية أو غير تربوية . والصف أو الفصل الذى يتكون فى العادة من مجموعة من التلاميذ الذين تربطهم معاً قدرات وخصائص شخصية متقاربة نسبياً هو بحد ذاته مؤسسة اجتماعية متعاونة يعمل أفرادها معاً كوسيلة وغاية فى آن واحد لتحقيق ما يريده المجتمع أو يحتاجه من كفايات ومهارات .

وحتى يتم لافراد الفصل الاستجابة البناءة (كوسيلة) لما يريده المجتمع واكتساب المهارات المطلوبة (كفاية) ، يلزمهم تبنى مجموعة من المبادىء والاجراءات التنظيمية التى تتولى تنسيق معطيات وعوامل التدريس بصيغ تسهّل عملية التربية الصفية وتغنى مخرجاتها . نطلق على مجموع هذه الاستراتيجيات التربوية التنظيمية بالادارة الصفية[١] .

والجدير بالذكر أن المعلم كأحد أفراد الفصل يقوم بدور وبمسؤوليات جسيمة ترتبط بتخطيط وتطوير وتنفيذ الاستراتيجيات الادارية على اختلاف انواعها ، مستعينا بافراد التلاميذ كلما ناسب أو دعت الحاجة الى ذلك .

٢ ـ عناصر الادارة الصفية :

يلزم الادارة الصفية كمفهوم تربوى توفر مجموعة من العناصر أو المقومات التى يمكن تنسيقها معاً والتحكّم فيها لتوجيه عمليتى التعلم والتعليم وبلورة أهدافها التربوية الى واقع محسوس . ويتوجب التأكيد هنا بأن عدم توفر واحد أو أكثر من هذه العناصر سوف يؤدى الى تشويه نتائج الادارة الصفية وسلبيتها عموماً ، أو الى عدم وجود ادارة صفية بالمعنى التربوى على الاطلاق . تتلخص هذه العناصر المكونة للادارة الصفية مع تعريفاتها فى القائمة التالية[٢] :

---

(1) Cohen, E., Intili, J. and Robbins, S. Task & Authority : Asociologilal view of classroom management. In, Duke, D. (ed). Classroom management. 78th year book of the NSSE. Chicago : the University of Chicago press, 1979, pp. 129-132; and Johnson, M. & Brooks, H. Conceptualizing classroom Management. In Duke, 1979, pp. 22-28.

(2) Johnson & Brooks, 1979, pp. 29-31.

■ **الوقت :**

يمثل الوقت العامل الأساسى لتحقيق أية حياة وكل عمل ، حيث به يقاس عمر الاشياء ويتم التعرف على كنهها ووجودها . والوقت أو الزمن حسب النظرية النسبية لاينشتاين يشكل البعد الرابع لكل المدركات مهما تنوع حجمها واختلف بعدها (بعدان أو ثلاثة) . وهو للادارة الصفية يمثل الوسط الناقل الذى تتم عبره اجراءاتها وعملياتها المختلفة سواء فى المدرسة أو خارجها .

■ **الفراغ أو المكان :**

ويقصد به فراغ الغرفة الدراسية بشكل رئيسى بما يتصف به من خصائص شكلية عامة وما يتضمنه من أثاث وتسهيلات . كما يمكن أن يضم أمكنة أخرى كساحة المدرسة أو المختبر ومركز وسائل التعليم وغيرها مما يحتمل استخدامه فى التربية المقصودة .

■ **العاملون :**

يمثل المعلم والتلاميذ أهم العاملين فى الادارة الصفية . فالمعلم هو أداتها الرئيسية المنفذّة والموجهّة ، أما التلاميذ فهم مادة اجرائها ومحور مبادئها ومبرّر وجودها التربوى بوجه عام .

■ **المواد والتجهيزات التعليمية :**

وتضم المواد والوسائل والآلات التعليمية التى تستخدم فى التعلم والتعليم ومقاعد التلاميذ والادراج وغيرها .

٣ــ مهام الادارة الصفية

تتمثل أهم المهام أو الواجبات التى تدور حولها الادارة الصفية والتى يقوم المعلم عادة باعباء تنفيذها فى خمس رئيسية ، تظهر باختصار كما يلى :

■ **التخطيط :**

يعتبر التخطيط **Planning** الأساس لكل العمليات الادارية (ولكل مظهر أو عمل آخر فى حياتنا فى الواقع) ، كما يعتمد عليه مباشرة نجاح هذه العمليات أو فشلها .

ويحتوى التخطيط هنا بالاضافة لعمليات تحضير الدروس اليومية وما تستوجبه من أنشطة تعلم وتعليم على جدولة وتوقيت هذه الأنشطة المختلفة بصيغ زمنية تتناسب مع حاجات التلاميذ ومتطلبات تسلسل المهارة أو المهّمة التعليمية .

■ **التنظيم :**

وتقع مهاّت التنظيم غالبا فى نوعين : تنظيم التلاميذ للتعلم بترتيبهم حسب أسلوب معين ، أو توزيعهم على مجموعات وتعريفهم بادوارهـم الفرديـة والجماعيـة ، وبالاحـكام والمبادىء التى ستسير أو تنفذّ بواسطتها العملية التربوية . ثم (النوع الثانى) تنظيم الغرفة الدراسية وما تحتويه من مواد وأجهزة ووسائل وتجهيزات وأثاث بشكل يفيد عملية التربية الصفية ويسهّل حدوثها .

■ **التنسيق :**

وتشمل مهمّة التنسيق وضع أحكام مناسبة لتنظيم بعض أنواع السلـوك والروتـين الصفى مثل انتقال أفراد التلاميذ من مكان لآخر فى الغرفة الدراسية وخروجهم منها ، وترتيب أدوار التلاميذ وتسلسلها أثناء التعلّم والانتقال المناسب من نشاط لآخر .

■ **التوجيه والانضباط :**

وتشمل هذه المهمّة المزدوجة صنفين من العمليات ، الأول : التحكم فى تنفيذ الخطط والاحكام والاجراءات المختارة للتعلم والتعليم ، والتعرّف على مدى مناسبة هذا التنفيذ ونجاحه . والثانى : توجيه وضبط وتعديل السلوك الصفى للتلاميذ بصيغ تساعد على التعلم والتعليم .

ويختص التوجيه والانضباط فى الغالب بالسلوك الصفى الايجابى الضعيف فى حدوثه ، أو السلوك غير الايجابى الذى قد يعيق العملية التربوية أو يبطئها . ولما كان هذا النوع من العمليات الادارية ذا طبيعة سلوكية بحتة يختلف فى طبيعته عن كافة العمليات أو المهام الادارية التى تعالجها هذه الفقرة ، بالاضافة الى اهميتها المميزة فى التربية عموما ، فاننا سنقوم بتخصيص فصل مستقل (الفصل السادس) لعرض ومناقشة موضوع انضباط البيئة الصفية بمبادئه واجراءاته المختلفة كمظهر رئيسى من مظاهر الادارة الصفية .

■ التسجيل والتدوين :

تشكل أعمال التسجيل والتدوين المهمّة الأخيرة للادارة الصفية ، وتضم فى العادة عمليات مثل : تسجيل نتائج الاختبارات وتطوير السجلات القصصية للتلاميذ **Anectodal Records** وتدوين الحضور والغياب . وتتم هذه العمليات بالطبع باستعمال المعلم لكشوف وملفات وسجلات متخصصة .

٤ ـ أهداف عامة للادارة الصفية :

نستنتج من معالجتنا الموجزة السابقة لمفهوم الادارة الصفية وعناصرها ومهّامها ، أهدافها العامة التالية[١] :

■ الكفاية فى تحصيل أهداف التعليم من قبل التلاميذ .

■ الكفاية فى استخدام عناصر الادارة الصفية كالوقت وغرفة الدراسة والمعلم والتلاميذ والمواد والتجهيزات التعليمية لاحداث التعلم .

جـ ـ الادارة الصفية عبر التاريخ :

كان التعليم فى التربية العربية قبل الاسلام محدداً على وسيلتين رئيسيتين[٢] الأسواق كعكاظ ومجنة وذى المجاز وغيرها ، ثم بعض الكتاتيب المبثوثة فى المدن العربية الكبرى آنذاك بمكة والمدينة المنورة والبصرة وبغداد ودمشق وغيرها . وبمجىء الاسلام ، بدأ التعليم ينتشر ويتوسع فى الجزيرة العربية وغيرها من البلاد ، حيث لوحظت الكتاتيب فى كل مكان ، وقد أمّها الفقير والغنى على السواء .

وكان الكتاب عبارة عن غرفة (سقيفة أو كوخ) أو اثنتين مزودة بأثاث بسيط مثل حصير يجلس عليه التلاميذ ، ومصحف ودواة حبر وقلم من قصب . واعتاد التلاميذ الحضور فى صباح كل يوم من الأسبوع عدا ظهر الخميس ويوم الجمعة ، ليتعلموا ما يريده الشيخ أو يجول بخاطره ذلك اليوم ، مستعملين موادَّ تعليمية وكتابية مثل القرآن الكريم وألواح خشبية يكتبون عليها الدرس ثم يقومون بمحوه عند انتقالهم لموضوع جديد .

وقد تمتع المعلم كمربٍ ومؤدب بسلطة واسعة فى مجالات تعليم الناشئة القراءة والكتابة

(1) Harley, B. A Synthesis of teaching methods. Sydney : McGraw-Hill Book Co. 1973, pp. 26; and, Johnson & Brooks, 1979, pp. 34-36.

(٢) محمد الناصف ، آراء فى التربية . تونس : الشركة التونسية للتوزيع ص ٦٥ ـ ٩٣ .

ومبادىء الحساب ، وأمور الدين بطبيعة الحال . كما اعتمد فى الغالب على الزجر والتوبيخ والعقاب الجسدى كوسيلة يومية معروفة لمعالجة السلوك غير المرغوب لأفراد التلاميذ سواء كان هذا متعلقاً بالتعلم أو النظام العام .

واعتاد معلم الكتاتيب استغلال اليوم الدراسى فى الاملاء والتكرار والتسميع الجماعى والفردى للمادة من قبل التلاميذ ، كما اتصفت ادارته للفصل فى الغالب بعدم التخطيط المسبق ، حيث كان يقوم بأعمال التنظيم والتنسيق والتوجيه كما تمليه عليه تلقائياً حوادث الحصة واليوم الدراسى .

ومع بلوغ الدولة العربية الاسلامية أوجها الحضارى والعلمى فى عهود بنى أميّة والعباس فى دمشق وبغداد وقرطبة ، تقدّم التعليم شكلاً وصناعة حتى أن الانتساب للمدارس والجامعات العربية لم يقتصر على ابناء الأمة بل لحقت بها جموع المتعلمين من كافة الأرجاء الأوروبية . وقد كان يقوم المعلم فى تلك المدارس بدور مركزى وأساسى يتعلق بادارة الفصل من تلاميذ وغرفة دراسية ونظام ، تماما كما هى الحال فى العهود السابقة ولكن مع بعض الازدياد فى المسؤوليات الادارية نسبياً من حيث النوع والكم .

هذا وتجب الاشارة بأن المساجد قد أخذت على عاتقها منذ ظهور الاسلام مسؤولية تعليم أبناء الأمة علوم الدين واللغة والمواد التخصصية الأخرى . وكان المعلم أو الشيخ أو الفقيه يجمع تلاميذه أمامه ، أو حوله على شكل حلقة ليستمعوا إليه ويلاحظوه باهتمام فى كل ما يقوم به . وقد ساعد ـ فى رأينا ـ جو المسجد الدينى الخاص وحرمته على تسهيل ادارة العملية التربوية ومحدودية مشاكلها النظامية بوجه عام .

وبالرغم من مرور قرون طويلة بعد العباسيين والأندلسيين ، إلاّ أن غرف الدراسة العربية بوجه عام قد بقيت فى شكلها وأثاثها البسيط وأساليب إدارتها المركزية المباشرة ، ولم يحدث تغيير ملحوظ يذكر سوى فى القرن العشرين حيث بدأت المدارس الجماعية المكونة من أكثر من غرفة دراسية تسود التعليم العربى . كما بدأ التلاميذ يستعملون الأدوات والكتب الدراسية ويمتلكونها بشكل فردى ، وبدأت تظهر كذلك الفصول المدرسية على هيئة صفوف مرصوصة من المقاعد الطولية الثقيلة وزناً وحركة ، والمعدة لجلوس عدة تلاميذ فى آن واحد .

ومع أن العملية التربوية قد تقدّمت عموماً فى بعض مظاهرها ، إلاّ أن المهّام الادارية للمعلم لم تتغيرّ فى طبيعتها إلاّ قليلاً ، حيث بقى الأداة التنفيذية المباشرة لها ، وبقى أيضاً استعماله للأساليب المباشرة فى التعليم والادارة والنظام (كالتوبيخ والضرب)

ملاحظاً لدرجة كبيرة . ومع وجود هذا كله فمن الانصاف أن نضيف بأن المسؤوليات الادارية للمعلم العربى قد زادت فى حجمها وتنوعت خلال هذا القرن وخاصة فيما يتعلق منها باعمال التخطيط والملاحظة والتسجيل وتنظيم التلاميذ والغرفة الدراسية بشكل يواكب لدرجة مقبولة مسيرة التربية العالمية الحديثة .

د ـ مؤثرات الادارة الصفية :

تتأثر الادارة الصفية فى طبيعتها وممارساتها بعدد من العوامل التى تقرّر إلى حد كبير نجاح الاجراءات الادارية أو فشلها . وقد قمنا بتبويب هذه العوامل أو المؤثرات لغرض الحصر وسهولة الاستيعاب إلى نوعين رئيسيين :

١ ـ مؤثرات خاصة بالمعلم .

٢ ـ مؤثرات خاصة بالبيئة المحلية .

١ ـ مؤثرات خاصة بالمعلم :

هناك بعض الخصائص التى يتمتع بها المعلم عادة وتؤثر مباشرة على أسلوبه الادارى للفصل وبالتالى على سلوك التلاميذ وانتاجهم . تتلخص هذه الخصائص بما يلى[١] :

- الالتزام الفطرى بقوانين ومتطلبات مهنة التدريس .
- الرغبة الطبيعية فى التدريس .
- الذكاء المناسب الذى يجب أن يزيد عن المعدل العام المتعارف عليه (١٠٠ حاصل ذكاء) .
- المعرفة الكافية لنفسه ولتلاميذه ولمادة تخصصه وطرقها ووسائلها التدريسية .
- المهارة فى التعامل الاجتماعى .
- الصبر وهدوء الشخصية .
- الموضوعية والعدل فى الحكم والمعاملة .
- المرونة والتنوع فى السلوك والمعاملة والتعليم .
- المظهر العام المناسب .
- الصحة العقلية والجسمية .

---

(١) محمد زياد حمدان . التدريس الحديث ـ أصوله وخصائصه . الكويت : مؤسسة دار الكتب ١٩٨١ ، محمد عطيات . ادارة الصفوف ـ وزارة التربية والتعليم ـ عمان : مجلة رسالة المعلم ٤ : ٦٠ ـ ٦١ ، ١٩٧٩ .

■ تعاطفه مع التلاميذ خلقاً وفكراً وآمالاً ومصاعب .

وقد وضع بعض الكُتّاب[١] المؤثرات الادارية الخاصة بالمعلم بصيغة أساليب عامة كالتالى :

■ أسلوب ضبط الفصل وقد تنبع من سلطة واعية (عقلانية) أو نزعة الاجبار أو القسر ، أو الاقناع والتفاهم المتبادل .

■ الأسلوب السلطوى فى ادارة الفصل وتنظيمه . وقد يكون هذا تقليدياً همه تحصيل الأهداف الحياتية التى يريدها المجتمع ، أو شرعياً يعتمد على قوانين وأحكام ومتطلبات المجتمع ، أو وظيفياً يعتمد على الخبرة والكفاية الشخصية ، وأخيراً انسانياً يقوم على الاهتمام بمصالح التلاميذ ورغباتهم والحنو عليهم .

■ الأسلوب التعليمى وأهم مظاهره الوضوح ومراعاة سرعة التلاميذ فى التعلم وكفاية تنظيم وعرض المادة وفلسفة التقييم وطرقه .

٢- مؤثرات خاصة بالبيئة المحلية :

تتلخص المؤثرات العامة بالبيئة التى توجه وتحدد طبيعة الادارة الصفية ونوع ممارساتها فى ستة هى :

المؤثرات التقنية والتشريعية والسياسية والاقتصادية والسكانية والثقافية[٢] .

■ المؤثرات التقنية :

تعتبر المؤثرات التقنية **Technological Influences** من العوامل الأولى التى تتحكم فى طبيعة الادارة الصفية وتوجّهها . فالهندسة المعمارية ووسائل الاتصال وأنظمتها المختلفة التى تستغلّ فى عملية التعليم كالتلفزيون والراديو والهاتف الرائى وآلات التعليم وغيرها الكثير ، والاقتصاد المحلى وما يُمليه على الغرفة الدراسية وتجهيزاتها من نوع وكم ، وعلم الفيزياء والأحياء والاجتماع والطب وعلم النفس السلوكى تؤثر كلها بشكل مباشر على المعلم والتعليم وأساليب ادارته الصفية .

---

(1) Corno, L. Classroom Instruction & the matter of time. In, Duke, 1979, pp. 245-281; and Spady, W. & Mitchell, D. Authority & the Management of classroom activities. In, Duke, 1979, pp. 75-116.

(2) Duke, D. Environmental Influences on classroom Management. In, Duke (ed.), 1979, pp. 333-362.

وفيما يلى بعض الأمثلة للمؤثرات التقنية وما يمليه كل منها على الممارسات الادارية للفصل :

ـ الهندسة المعمارية :

ان الأسلوب الذى يصاغ به شكل البناء المدرسى وغرفة الدراسة ، وما يمكن أن يحتويه من أعمدة وجدران فاصلة وقاعات وغيرها قد يؤثر على أسلوب الادارة الصفية ويحدده . فاذا كان البناء المدرسى على سبيل المثال مصمما على شكل قاعات واسعة مفتوحة قليلة أو معدومة الحواجز الداخلية عندئذ يكون الأسلوب التعليمى والادارى مفتوحاً فى الغالب حيث يشجع مثل هذا التصميم على تفاعل أفراد التلاميذ وتعاملهم معاً بحرية ويسر . أما اذا كان البناء مقسماً على شكل غرف تقليدية يتسع الواحد منها (بالكاد) لثلاثين تلميذاً ، حينئذ تكون الممارسات التعليمية والادارية تقليدية مباشرة وجماعية تكثر معها (كما نتوقع) المشاكل الصفية الاكاديمية والتعليمية السلوكية . اما اذا كانت الغرفة الدراسية ضيقة أو شكلها غير عادى (منحرفاً مثلاً) ، فان الادارة الصفية ستتأثر حتما فى نوعها وادائها وأهدافها .

ـ علم الطب :

لقد أثر علم الطب على التربية الصفية فى عمليات تعليمها وادارتها بصورة ما يسمى بالطريقة الطبيّة أو الوصفية **Medical or Pescriptive Method** .

يقوم المعلم خلال هذه الطريقة بالتعرف على جذور أو أسباب مشكلة التلميذ أو نوع حاجته التعليمية وقدراته ورغباته ثم يصف العلاج التربوى (المعلومات والأنشطة التى سيقوم بها للتغلب على المشكلة أو تعلم مهارة معينة) ، تماما كما يفعل الاطباء مع مرضاهم .

فلم يعد إذن دور المعلم نتيجة الطريقة الطبية أو الوصفية تقليديا ممليا فى تعليمه وادارته للفصل بل اكلينيكيا محللاً ومرشداً أو مستشاراً ، يفرد عمليات التربية الصفية حسبما تقتضيه حاجات أفراد التلاميذ ورغباتهم .

ـ علم النفس السلوكى :

لم تقو العلوم التقنية بوجه عام على منافسة علم النفس السلوكى فى تأثيره على التربية الصفية . وما آلات التعليم والمواد المبرمجة والتدريس بالكمبيوتر والأهداف السلوكية

وطريقة تحليل المهمة **Task analysis** واختبارات قبل التدريس إلاّ وسائل سلوكية تؤثر على الادارة الصفية سلبياً أو ايجابياً حسب كفاية المعلم فى استعمالها ومدى موافقة الظروف البيئية الخاصة بالتلاميذ والفصل لهذه المظاهر التقنية السلوكية .

■ المؤثرات التشريعية :

تقصد بالمؤثرات التشريعية المحاكم المدنية المحلية ومبادىء الحقوق الفردية الانسانية كالحق فى التعلم والمساواة فى الفرص والمعاملة الاجتماعية والحقوق والواجبات بشكل عام . فالقوانين والمبادىء التى تسنّها المحاكم وادارات التعليم الرسمية وغيرها من الجهات الرسمية والتى تركز على حقوق المتعلمين وعدم ضربهم وتعنيفهم والمساواة والعدل فى المعاملة ، توجه فى واقع الأمر الأساليب الادارية للمعلم وتصبغها بطابع خاص يقوم فيه التلاميذ بدور مشارك وفعال ، ويملى على المعلم فى أغلب الأحيان استعمال نوع محدد من الاجراءات والأساليب الادارية ، مهيئا الجو الدراسى أحيانا لظهور بعض المشاكل الصفية المختلفة .

لنأخذ مثلاً قانون منع الضرب وتأثيره على ادارة الفصل فى مدارسنا ، فمع ايماننا العميق بأن الضرب والتهديد والتعنيف فى التعلم والتعليم والادارة الصفية تعد دون شك من الأساليب التقليدية التى عفا عليها الزمن وأثبتت سلبيتها الأيام إلاّ أننا نرى أن تحريمها المفاجىء فى التربية قد استبدل فى تعليمنا نوعاً من المشاكل بآخر . فالمعلم عندما كان مجازا للضرب والتعنيف كان يحكم وينظم تلاميذه بشعور من الخوف والرهبة ، مؤثرا بالتالى على استيعابهم وتعلمهم ومنمياً فيهم الشخصية الخانعة والاعتماد على الغير فى التفكير والتصرف والعمل ، وهذه النتائج كلها ، لا يمكننا بالطبع قبولها أو السكوت عليها . ولما دخلت تشريعات منع الضرب والتعنيف ، أصبح المعلم فجأة غير قادر على استعمال هذه الأساليب المباشرة حتى فى حالة ظهور بعض المشاكل الروتينية الصفية . ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل حفزت هذه التشريعات فى بعض التلاميذ الشعور بمقاومة المعلم ومعاكسة أوامره ومتطلباته مؤدياً بهم الى مصادمات ومواجهات جسدية راح ضحيتها كما لاحظنا عدد من المعلمين ، وأصبحوا مع هيئاتهم الادارية عاجزين عن تنفيذ كثير من الاجراءات التربوية والتنظيمية لملاقاتها معارضة من التلاميذ وعدم تطبيقها من قبلهم ، معتمدين فى ذلك على تشريعات منع التعنيف والضرب ومهددين المعلم وادارة المدرسة بها كلما سنحت الفرصة لذلك .

والخطأ هنا كما نرى ليس فى سنّ هذه التشريعات أو عدمه ، وانما فى تنفيذها المفاجىء فى الحياة المدرسية دون تهيئة تربوية ونفسية لكل من التلاميذ والمعلمين ودون استحداث قوانين وأحكام تنظيمية مدرسية تتفق ومبادىء التربية الحديثة تقوم بدور تلك الوسائل التقليدية المباشرة فى توجيه الادارة الصفية ، حيث كان نتيجة هذا كله اختفاء مسؤوليات وسلطات وظهور أخرى دون تنسيق أو تمهيد على الاطلاق .

■ المؤثرات السياسية :

يدخل تحت المؤثرات السياسية للادارة الصفية نوعان رئيسيان هما : الفلسفة التعليمية والسياسية للدولة وما تمليه هذه من تضمينات عملية تربوية وادارية ثم نقابات المعلمين ومنظماتهم .

فاذا كانت فلسفة الدولة التعليمية والسياسية تمنح المتعلمين حقوقا ومسؤوليات واسعة فى مجالات تخطيط وادارة العملية التربوية وتحديد أهدافها العامة ومقرراتها وانشطتها ومتطلباتها ، فهذا يعنى بأن هؤلاء سيمارسون ضغوطا ومطالب تتفق مع اهوائهم وتصوراتهم واصلاً بهم الحد فى بعض الاحيان الى الاساءة للنظام الصفى واجراءاته الادارية التنسيقية ، وفى حالات متطرفة الى مقاومة المعلمين لدرجة اعفائهم أو رفضهم من الخدمة . فتكون فلسفة الدولة التعليمية والسياسية بهذا سلبية مدمرة فى طبيعتها ونتائجها .

وتقوم نقابات المعلمين ومنظماتهم هذه الأيام بدور فعال ومؤثر فى دعم حقوق المعلم والدفاع عن مطالبه ومسؤولياته العامة فى وجه ما يلاقيه من ظلم أو تعسف تربوى واقتصادى واجتماعى وسياسى حتى لو كان ذلك من التلاميذ انفسهم .

وفى معظم البيئات التربوية العالمية ، تتمثل وظيفة نقابات المعلمين الأساسية فى حفظ التوازن بين مسؤوليات المعلم وحقوقه ومطالب المجتمع وضغوطه على اختلاف أنواعها . وينظر الى هذه النقابات فى بعض الأحيان كقوة مناوئة لمحاولات الدولة التدخل فى شؤون المعلمين وانقاصهم من بعض مسؤولياتهم وحقوقهم المتعارف عليها تقليديا منذ العصور . وحتى يتم التنسيق الكامل بين نقابات المعلمين والدولة بما تملك من فلسفة تعليمية وسياسية ، فستبقى الادارة الصفية تتصف بالغموض والفوضى والتناقض بعض الشيء .

■ المؤثرات الاقتصادية :

تؤثر الحالة الاقتصادية للمجتمع ، ورغبته فى الانفاق على التعليم مباشرة على التربية الصفية وخاصة فيما يتعلق منها بالمظاهر المادية من مواد ووسائل تعليمية وتجهيزات وأثاث

وخصائص شكلية عامة ، مما يؤدى بالادارة الصفية سلباً أو ايجاباً حسب ضعف أو قوة الحالة الاقتصادية والرغبة الاجتماعية فى الانفاق على التعليم وسد احتياجاته .

■ المؤثرات السكانية :

يؤثر عدد من العوامل السكانية كالكثافة والتجمعات ونسبة المواليد وحركة التنقل أو الترحال من مكان لآخر على أسلوب وممارسات الادارة الصفية . فكثرة عدد السكان وازدحامهم فى بقعة معينة وارتفاع نسبة المواليد واستقرارهم تؤدى كلها الى ارتفاع عدد التلاميذ فى الفصل الواحد وتعدد مسؤوليات المعلم الادارية وزيادة حجمها والعكس فى هذه الحالة صحيح . وكما يساعد استقرار السكان فى منطقة على انتظام العملية التربوية وفعالية اجراءاتها الادارية ، فان الترحال الدائم كما هو الحال مع البدو والغجر بوجه عام يؤدى بالادارة الصفية الى التشوش ودوام التغير فى الأساليب والمتطلبات والظروف المادية المتوفرة .

■ المؤثرات الثقافية :

ان الثقافة هى كل ما يميز مجموعة من الناس من خصائص حضارية مادية وغير مادية كالدين والعادات والتقاليد والاخلاقيات العامة وأساليب الأسرة فى التربية والتوجيه واللباس والطعام وغيرها .

تتدخل الثقافة من خلال الخصائص المادية وغير المادية أعلاه فى نظام الادارة الصفية وطبيعة ممارساتها لدرجة كبيرة . فاذا كانت أساليب الأسرة فى التربية مركزية متشددة مثلاً وتركز على تحصيل عدد محدد ثابت من العادات والقيم العامة ، فان الادارة الصفية فى هذه البيئة تتصف بالغالب بالمركزية والاحكام التنظيمية الموضوعة والقيادة المباشرة من المعلم . أما إذا كانت أساليب الأسرة وثقافتها غير ذلك (غير مركزية) ، فان ادارة الفصل وانظمتها واجراءاتها وموادها تُختار وتُوجه وتُدار فى الغالب من قبل التلاميذ وأسرهم ، وما المعلم فى هذه الحالة إلاّ ادارة تنفيذية لها .

وهكذا فان الادارة الصفية تتأثر بعوامل متعددة اولها خاص بالمعلم كأسلوبه التعليمى والسلطوى وضبط الفصل والتزامه الفطرى بمهنة التدريس وذكائه ومرونته ومظهره العام وموضوعيته فى التعليم والمعاملة . وثانيهـا خاص بالبيئـة المحلية مثـل العوامـل التقنية والتشريعية والسياسية والاقتصادية والثقافية .

هـ ـ الادارة الصفية والمعوقين :

تختلف الادارة الصفية فى طبيعتها وأساليبها باختلاف المتعلمين عاديين أو استثنائيين عاليي القدرات ومعوقين . والمعوقون ايضا يختلفون حسب نوع الاعاقة التى يمتلكونها ، فمنهم الأبكم والأصم والكفيف والكسيح ، وقد يطلق على هذا النوع بالمعوقين جسميا . وقد تكون الاعاقة ادراكية فى طبيعتها مثل بطىء التعلم (حاصـل ذكاء ٧٠ ـ ٩٠) والأغبياء والحمقى والمعتوهين وغيرهم . أما النوع الثالث فهو الاعاقة القيمية ـ السلوكية ويشمل هذا كل فرد يتصف سلوكيا أو قيميا بغـير العـادية (رغـم عاديتـه الادراكية والجسمية) مثل المضطربين سلوكيا أو عاطفيا وعصبيا أو قيميا كاتصاف الفرد بقيم سلبية كالكذب والغش والنميمة والنفاق والخداع وغيرها من الرذائل التى تأنفها النفس البشرية السوّية . وقد نجد الفرد حولنا حاصلا على اعلى الدرجات العلمية ولكنه فى نفس الوقت يملك على وجهه الف قناع ، انانيا فى تصرفه ونفعيا فى معاملته حتى فى تعليمه لطلابه ، مثل هذا النوع فى رأينا رغم تفوقه الادراكى هو معوق متزمت يصعب للأسف فى معظم الأحيان علاجه .

ومما يجدر ذكره بهذه المناسبة أن أخطر أنواع الاعاقة وأشدها سلبية على الفرد والمجتمع على السواء هى الاعاقة القيمية السلوكية ، لأن نتائجها اولا لا تنحصر على الفرد نفسه بل على من حوله من ناس وحيوان ونبات ، وثانيا لكونها مركبة شاملة تضم فى جذورها وثناياها الاعاقة الادراكية والجسمية رغم عاديتها الظاهرية التى تبدو لعيان الأبرياء .

وفى هذه الفقرة ، سنعرض باختصار بض المبادىء والاجراءات الادارية الخاصـة بالمعوقين وخاصة المضطربين سلوكيا وعاطفيا وعصبيا وبطيئي التعلّم منهم .

١ ـ مهمات اساسية لمعلّم المعوقين

تتلخص اهم واجبات معلم المعوقين فى القائمة التالية[١] :

■ توفير بيئة صفية تحفّز فى المتعلمين الرغبة فى التعلّم وتدعوهم للمشاركة النشطة فى عملياته . وسنتعرّض لخصائص هذه البيئة فى فقرة خاصة لاحقة .

■ توفير عدد متنوع من الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية وأساليب تنفيذها ، ليتسنى لكل تلميذ اختيار النشاط الذى يتناسب مع رغباته وقدراته فى أى وقت أو مرحلة من عملية التعلّم .

■ توفير معززات نفسية ومادية واجتماعية متنوعة تناسب ما أمكن طبيعة ورغبات افراد التلاميذ لتساعدهم على التعلم وتجعل منه مهمّة مقبولة لديهم باستمرار .

■ توفير تغذية راجعة لكل تلميذ يتعرف من خلالها على نوع ومقدار انتاجه وتقدّمه بالنسبة لنفسه ولغيره من اقرانه .

■ توفير معاملة انسانية تعاونية واهتمام حقيقى برغبات ومصالح التلاميذ فى كل مرحلة من تعلّمهم .

■ توفير بيئة تعليمية قادرة تدريجيا على نقل افراد التلاميذ من غرف وبيئات التعليم الخاص (المعوقين) الى الغرف الصفيّة العادية ، مع تأهيلهم ادراكياً واجتماعياً للاندماج الناجح فى حياتها وعملياتها التربوية .

٢ ـ خصائص غرفة المعوقين الدراسية ومكوناتها

تتصف غرفة المعوقين الصفية بخصائص ومكونات معينة[٢] تميزها عن غيرهـا من البيئات الصفية العادية . فألوان جدرانها وتجهيزاتها المختلفة محدودة بوجه عام ، ويغلب

---

(1) Bijou, S. Behavior Modification In Teaching The Betardedchild. In, Thoresen, C. Behavior Modification In Education. 72th year-Book of the NSSE. Chicago: University of chicago Press, 1973, pp.272-273

(2) Hewett, F. & Watson, P. Classroom Management & the Ex c eptional Learner. In, Duke, 1979, pp. 311-312; and Johson, J. Croton- on- Campus: Experinent In the use of the Behavioral Sciences to Educate Black chetto children. In, Logan, N., Morse, W. and Newman, R. Conflict in the chassroom: The Education of children with Problems. Belmont: Wadsworth Publishing Co. 1971, pp. 375-379.

عليها اللون الموّحد الهادىء كما هو الأمر مع المضطربين عاطفياً أو عصبياً . اما الضوء والحرارة فيجب ان يكونا معتدلين ، والأصوات الجانبية والمشوشات أياً كان نوعها ومصدرها معدومة وذلك تجنباً للالهاء ومنعاً للاثارة أو التهيج السلوكى والعاطفى .

واستجابة لرغبات وقدرات المتعلمين وتحفيزاً لهم فقد تكون الغرفة الدراسية من قطاعات أو اجزاء يقوم كل واحد منها بوظيفة محددة فى عملية التربية الصفية[1] . من امثلة هذه القطاعات ما يلى :

■ **قطاع السمعيات :**

ويضم أشرطة كاسيت مسجّلة لمواضيع المادة الدراسية .

■ **قطاع التدريس العام**

وهو الجزء من الفصل الذى يستعمله المعلم كمركز لتعليم التلاميذ جماعياً ما يصعب عليهم ، أو يوجههم لحلول وواجبات تخص المادة الدراسية . كما يقوم التلاميذ فى هذا الجزء بعمليات التعلّم الجماعية المشتركة .

■ **قطاع المرئيات :**

ويضم فى الغالب الصور المسطحة التعليمية والشرائح وافلام الصور الثابتة التى تجسّد مواضيع محددّة من المقرر .

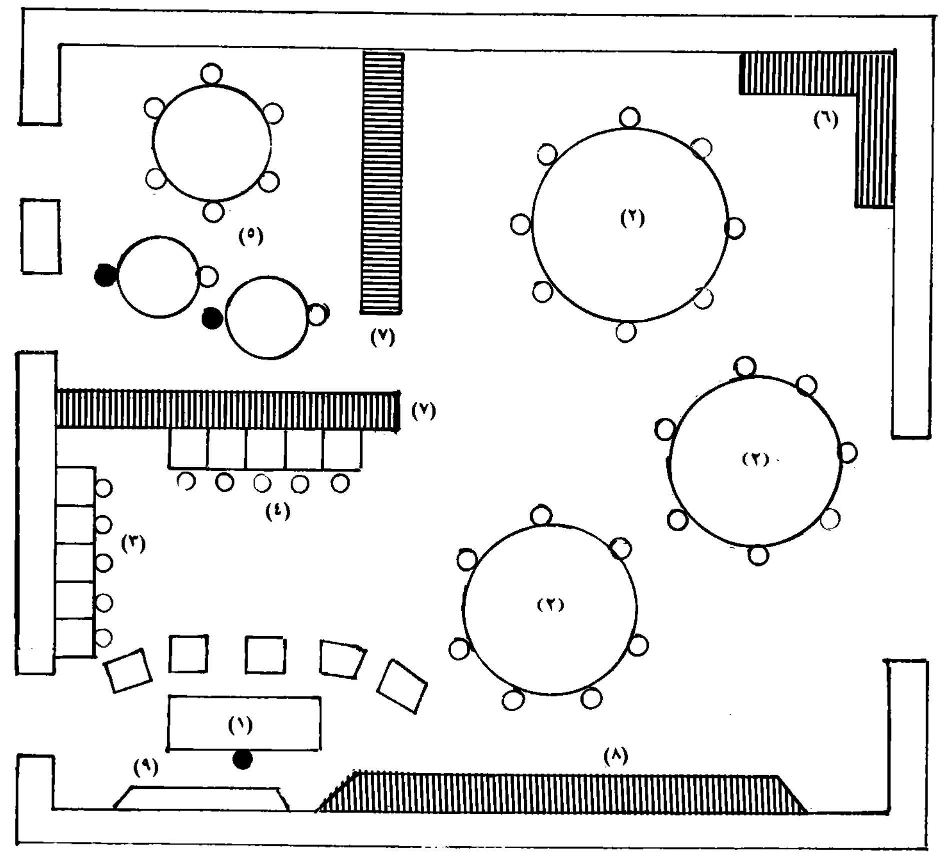
■ **قطاع التعزيز والألعاب والتعليم الخاص :**

يستخدم هذا القطاع فى تقوية وترسيخ المفاهيم التى يتعلمها افراد التلاميذ اثناء دراستهم للمادة فى حالة مواجهتهم لظروف صفية أو فردية تبطىء أو تعوق من ذلك .. ويتم لأفراد التلاميذ تعزيز تعلمهم لهذه المفاهيم وزيادة تحصيلها بتزويدهم بألعاب متنوعة ورسوم وقصص وأحاجى أو بالسماح لهم بالقراءات المنفردة المستقلة ، أو بقراءة المعلم لهم أو تعليمهم فردياً .

يمكن ان تظهر معاً القطاعات اعلاه مع مكونات الغرف الصفية الأخرى بالأشكال التالية :

---

(1) Axelrod, S. Behavior Modification For The classroom Teacher. New York: Mc Graw-Hill Book Co. 1977, pp. 67-75; Cully, M. Essential Characteristics of a therapeutic Program for Emotionally Disturbed Preschool children. In, Long, Morse & Newman, 1971, pp. 310-311; and, Johnson, 1971, pp. 375-379.



شكل ٤ ـ ١ : قطاعات ومكونات غرفة المعوقين الصفية .

التوضيحات :

(١) قطاع مكتب المعلم وتوجيهه المباشر .

(٢) قطاع التدريس العام وعمليات التعلم الجماعية المشتركة .

(٣) قطاع السمعيات .

(٤) قطاع المرئيات .

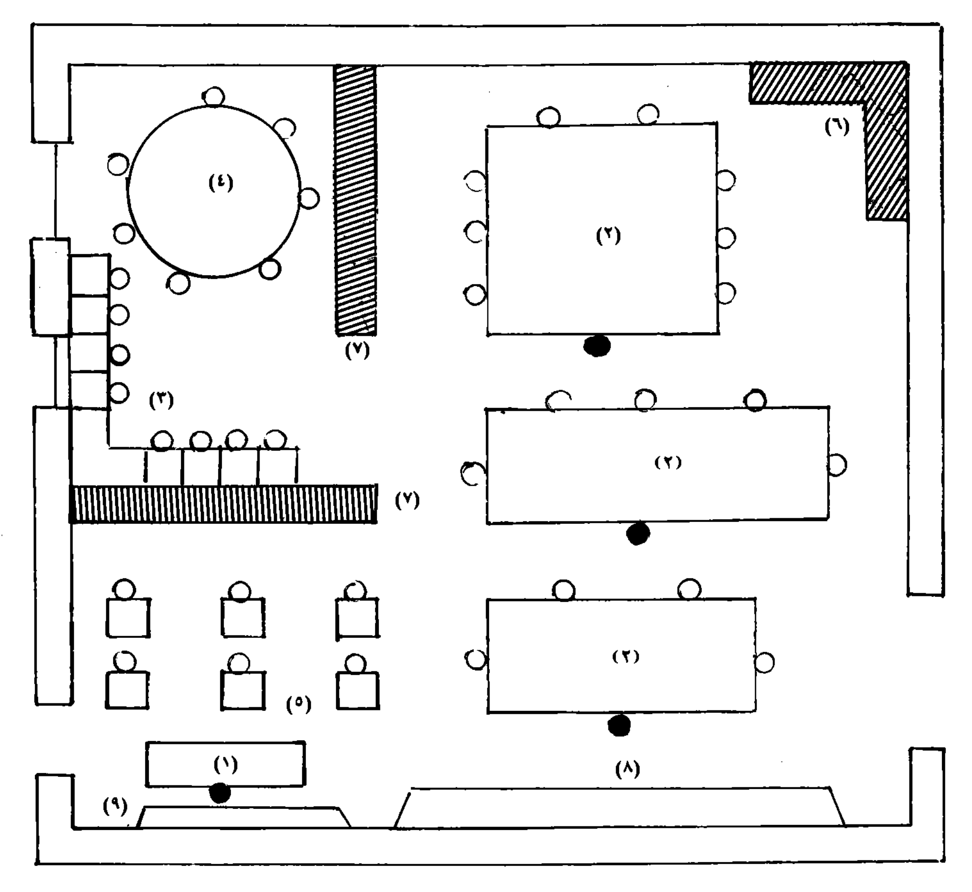
(٥) قطاع التعزيز والألعاب والتعليم الخاص .

(٦) مرآة ومغسلة .

(٧) ادراج متحركة فاصلة .

(٨) السبورة وشاشة العرض .

(٩) لوحة الشرف .



شكل ٤ ـ ٢ : تقسيم بديل لغرفة المعوقين الدراسية أو غيرهم .

التوضيحات :

(١) مكتب المعلم .

(٢) قطاع التدريس العام والمجموعات الصغيرة .

(٣) قطاع المواد السمعية والبصرية .

(٤) قطاع التعزيز والألعاب .

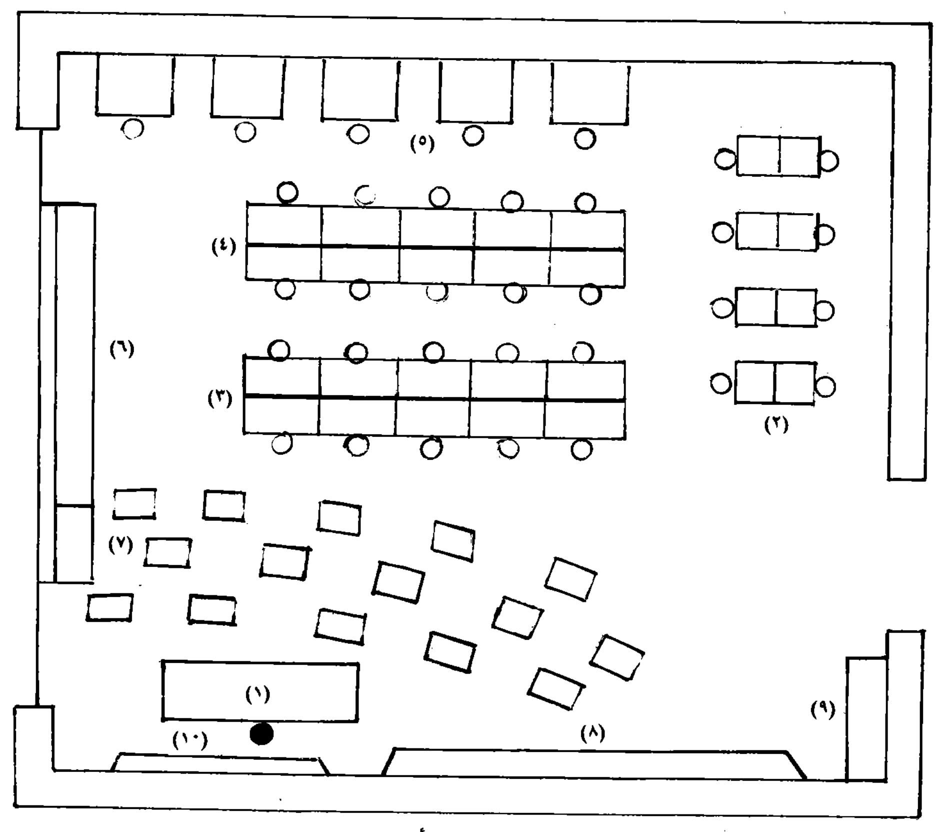
(٥) قطاع التعزيز الخاص للمتفوقين أكاديمياً ونظامياً وخلقياً .

(٦) مغسلة ومرآة .

(٧) أدراج متحركة أو فواصل مؤقتة .

(٨) السبورة وشاشة العرض .

(٩) لوحة الشرف .



شكل ٤ ـ ٣ : تقسيم بديل ثالث لغرفة المعوقين الدراسية أو غيرهم

التوضيحات :

(١) المعلم والتعليم أو التوجيه الجماعى المباشر .

(٢) قطاع التعليم الخاص ـ معلم لتلميذ وتلميذ لتلميذ .

(٣) قطاع الدراسة السمعية .

(٤) قطاع الدراسة المرئية .

(٥) مقصورات الدراسة الفردية المستقلة .

(٦) منضدة جانبية للعرض .

(٧) مغسلة .

(٨) السبورة وشاشة العرض .

(٩) أدراج

(١٠) لوحة الشرف .

وفى حالة عدم استطاعة المعلم تقسيم الغرفة الدراسية او عدم رغبته فى التقسيمين الأول والثانى ، يمكنه عندئذ اعتماد التقسيم البديل الثالث فى شكل ٤ ـ ٣ (أو تطوير بديل رابع) الذى يجعل من الغرفة الصفية عدة مراكز يتخصص كل منها بنوع واحد من انواع أو اساليب التعليم .

هذا ويجب ان تتصف تجهيزات الغرفة وأثاثها بخفة الوزن والقابلية للحركة والتعديل والتغيير ، ليتمكن المعلم مع تلاميذه من ترتيبها بالصيغة التى تتفق مع حاجاتهم التربوية والنفسية المتغيرة . كما يجب ان تحتوى الغرفة الدراسية على عدد متنوع من الألعاب والدمى التى تتلاءم مع العمر الادراكى للتلاميذ وحاجاتهم النفسية ومتطلبات المادة المنهجية بطبيعة الحال .

٣ ـ التخطيط للتعليم

بينما يعتبر التخطيط بوجه عام اجراءاً تمهيديا ادارياً ضرورياً لتعليم العاديين ، فانه يعد بالنسبة لتعليم المعوقين واجبا لا غنى عنه يؤدى به اما الى العدم أو الوجود . ان الصفة الفردية والتقنية التى تغلب على عمليات التعليم الخاص وما تتطلبه من تسلسل وانتقال دقيق مناسب من مرحلة الى مرحلة او حالة تعليمية الى اخرى تجعل من التخطيط خطوة حاسمة وملحّة لتعليم المعوقين .

ويختلف تخطيط التعليم فى حالة المعوقين عنه مع العاديين فى محتواه وتركيزه ، حيث يهتم فى الأساس بمعالجة حالات خاصة بالتلاميذ كأفراد لا مجموعات . وقد تكون هناك حالات متقاربة فى طبيعتها ومتطلبات التخطيط والتحضير لها ، ومع هذا لا يمكن ان تصل لدرجة التشابه أو التساوى التام . وعليه ننصح المعلم بالاستفادة من مواطن التقارب كلما توفرت لديه على ان يكون تعميمها من حالة الى اخرى علميا مدروسا لا تلقائيا اجتهاديا .

أما مكونات التخطيط العامة فتتميز عنها للعاديين (مقدمة ـ عرض ـ تطبيق ـ خلاصة على سبيل المثال) فى تجسيدها للمظاهر والعمليات التالية :

■ التشويق والتحفيز :

ويتم فيها تشويق افراد التلاميذ واثارة فضولهم ورغبتهم فى التعلم بوسائل محسوسة كالألعاب والدمى التى قد تمثل بحد ذاتها جزءاً من عمليتى التعليم والتعلم .. وفى حالة

اخرى قد يتم التشويق والتحفيز باختيار المعلم لمهمات من الدرس السابق ويعطيها لأفراد التلاميذ لتكرارها او القيام بها ثم يبنى تدريجيا وتلقائيا عليها واجبات الموضوع الجديد .

وفى حالة ثالثة يقوم المعلم بعملية التشويق بتقديم مادة مبرمجة للتلاميذ موضحا المطلوب منهم ، حيث يتولون تنفيذها خطوة بعد اخرى من خلال اشرافه ومتابعته ، منتقلا بهم بصيغة تلقائية للمهارات والمعارف الجديدة .

■ **العرض والتطبيق :**

ويتم فى هذه المرحلة ذات المهمة المزدوجة عرض المادة او المهارة المنهجية كنتيجة للتشويق والتحفيز (المرحلة السابقة) . ويتولى المعلم فيها تطبيق المهارة امام التلميذ (أو التلاميذ) حيث يقوم الأخير فى نفس الوقت بتكرار ما يراه أو يسمعه من خلال تصحيح المعلم كلما لزم . واذا كانت المادة المنهجية مبرمجة عندئذ يخدم المعلم كآلة تعليمية حيث يقوم افراد التلاميذ بحل المسألة خطوة خطوة أو تنفيذ المطلوب أيا كانت طبيعته ، مزودا اياهم فى كل مرة بتغذية مراجعة بخصوص صحة اجاباتهم موجها كلا منهم بشكل مباشر وشفويا أو كتابيا أو بإشارة للاجابة الصحيحة .

■ **التعـــــزيز :**

وينزوى افراد التلاميذ حسب حاجتهم فى القطاع الخاص من الغرفة الدراسية المخصصة لتعزيز وتقوية تعلمهم للمادة او المهارة المنهجية عن طريق القصص والألعاب والدمى والأحجيات ، أو التعليم الفردى المستقل بحل التمارين او السماع لشريط مسجل أو مشاهدة صورة وفيلم ثابت ، أو بالتعليم الفردى الخاص من المعلم والأقران المتفوقين .

■ **التقيـــــيم :**

ويعيد فيه افراد التلاميذ المهارة أو المفاهيم التى تعلموها فى مراحل العرض والتطبيق والتعزيز من خلال ملاحظة المعلم أو اسئلته مقيما بالتالى مقدار تعلمهم لغرض توجيه عمليات التخطيط المقبلة .

٤ ـ طبيعة عملية التدريس

تهدف عملية التدريس فى التربية الخاصة للمعوقين الى تحقيق ما يلى :

■ تأهيلهم للحياة الاجتماعية العامة بمعالجة مشاكلهم أو اسباب اعاقتهم .

■ تأهيلهم عمليا باعداد كل منهم للدور الذى يناسبه والمهنة التى يرضاها .

■ تنمية المواهب الخاصة لدى النابغين منهم ومتابعتها تربويا ونفسيا للوصول بهم الى شهرة تخصصية مميزة على غرار هوميروس اليونانى وهيلين كيلر الأمريكية وأبى العلاء المعرّى وابن عساكر والتعاويذى العرب المسلمين .

ولما كانت هذه الأهداف تختلف نسبيا فى طبيعتها عن مثيلاتها فى التربية العامة للعاديين ، فإن عملية التدريس الخاصة بهم تتميز تبعا لهذا بمحتوى وكيفيات نلخصها فى الأسطر التالية :

يتكون محتوى التدريس للمعوقين من مفاهيم ومهارات اجتماعية وعلمية وعملية ضرورية لبقائهم ولمتطلبات حياتهم اليومية . تربط هذه المفاهيم والمهارات بمجالات مثل الصحة والعادات العامة والسلامة والتعامل الاجتماعى والتعرف على مظاهر البيئة المحيطة وكيفية تنظيم الوقت اليومى .

يغذى التلاميذ بعدئذ بمبادىء ومعلومات أساسية تخص العلوم الأكاديمية المختلفة[١] .

عندما يتم للتلاميذ تعلم المحتوى اعلاه ينتقل بهم المعلم عادة الى مرحلة أعلى وهى اعدادهم لأدوار وظيفية عملية تناسب طبيعة وقدرات كل منهم ، وبهذا يبدأ ما يسمى بالتدريس التخصصى .

ويقوم المعلم بتعليم المواد المنهجية اعلاه حسب التسلسل الاجرائى التالى[٢] :

■ تحديد نواحى القوة والضعف فى شخصيات افراد التلاميذ بواسطة الاختبارات ووسائل التقييم التحليلية كوسائل تقييم التحصيل والاستعداد والذكاء والشخصية .

■ البدء بتعليم كل تلميذ من المستوى والامكانات التى يملكها والخصائص التى يتصف بها ، ثم البناء عليها تدريجيا حتى الغاية المنشودة تحصيليا واجتماعيا ومهاريا . وهنا قد يبدأ معلم الرياضيات على سبيل المثال مع التلميذ فى مستوى الصف الرابع اما معلم اللغة العربية فقد يجد منهج الأول الثانوى مناسبا له .

---

(1) Bijou, 1973, p. 269

(2) Cohen, H. Behavior Modification & Socially Deviant Youth. In, Thoresen, 1973, pp. 304-304; and, Hewett & Watson, 1979, pp. 306-309.

■ التعليم أولا بالتمييز Discrimination يعطى التلميذ مهمتين او قيمتين أو موضوعين ليظهر مواطن التشابه والاختلاف بينهما ثم يختار المناسب منهما لحالته .

■ التعليم بالتجزئة والتدريج . تجزأ المهارة او المفهوم الى اقسام أو خطوات محدودة تناسب قدرة التلميذ ويسهل عليه القيام بها ، ثم تقدم اليه بالتدريج بدءا من اسهلها وانتهاء بأصعبها .

■ التعليم بالتكرار لاحداث ما يسمى بالتعلم الزائد Overlearning يبدى التلميذ نتيجة هذا الأسلوب السلوك او المهارة المطلوبة تلقائيا متجنبا بالتالى فرص الاجتهاد والتخمين .

■ التعليم بالتعزيز Teaching by Reinforcement يعمد المعلم فى التعليم الخاص عادة الى تقويم وتشجيع كل سلوك صحيح يبديه التلميذ بمنحه شيئا يحبه يطلق عليه فى علم النفس بالمعزز . وقد يكون المعزز ماديا مثل الطعام والشراب والنقود والقلم وأية هدايا مادية اخرى ، أو لفظيا مثل القاب التشجيع والمديح والثناء على اختلاف انواعها ، أو اجتماعيا كالقيام بأدوار قيادية مستحبة من الأقران أو المجتمع المدرسى .

■ الاستعانة المكثفة بالوسائل التعليمية وخاصة مسجل الكاسيت . يمكن للمعلم ان يستعمل هذه الوسيلة السمعية كبديل مؤقت له لتعليم افراد الفصل بينما يقوم بتوجيه أقران آخرين لهم[١] .

٥ ـ تنسيق عمليات التدريس

يمثل التنسيق واجبا اداريا هاما لمعلم التربية الخاصة ، حيث يعتمد على مدى اتقانه ومناسبته نجاح عمليات التدريس أو فشلها فى تحقيق الأهداف الموضوعة . ولتسهيل عمليات التدريس وانتظامها ورفع فاعليتها بوجه عام ، نقترح التسلسل والاجراءات التنسيقية التالية[٢] :

■ الاستجابة لحاجات افراد التلاميذ الفيسيولوجية والاجتماعية بتوفير الطعام والشراب والراحة (الترويح خارج الفصل فى حالة تعب التلميذ أو اضطرابه النفسى) والتحدث مع

---

(1) Hansen, E. The use of Educational Technology In Teaching Emotionally Disturbed children: How we can use the Tape Recorder? In, Long, Morse & Newman, 1971, pp. 353-359.
(2) The WOC student & The WOC Program: An Interoduction & Interpretation For The Teacher. p.309. In, Long, Morse, & Newman, 1971.

قرين مستحب واسناد المسؤوليات الصفية والأدوار التى سيقوم بها كل تلميذ أو مجموعة .

■ ترتيب وتنظيم الغرفة الدراسية وما تحتويه من اثاث وتجهيزات استعدادا للتعلم ، والتغلب كذلك على عوامل ومصادر التشويش أو الالهاء . كما يفضل من المعلم ضبط التهوية والضوء والحرارة بما يتناسب وطبيعة التلاميذ الذين يدرس لهم لأن عدم القيام بهذا الأمر يؤدى بأفراد التلاميذ الى تهيجات نفسية واضطرابات سلوكية وعاطفية فى غنى عنها .

■ عرض انشطة تدريسية اغنائية ومتنوعة ترتبط بواقع افراد التلاميذ ورغباتهم ، ثم بما تعلموه منهجيا فى السابق وما سيتعلمونه لاحقا على ان يراعى فى هذه الأنشطة ما يلى :

- التدريج فى الصعوبة والمتطلبات .
- عدم الاثارة الزائدة .
- التنوع فى المصادر والمتطلبات الحسية لتعلمها بحيث تؤدى الى استعمال افراد التلاميذ لمختلف حواسهم وتنشيطها .

■ توجيه تفاعل افراد التلاميذ اكاديميا واجتماعيا خلال الانشطة التدريسية السابقة والمحافظة على نظاميتها وهادفيتها استعدادا لتدريس المهارات والكفايات المنهجية المقررة .

■ البدء بتدريس المهارات والمفاهيم المنهجية بأساليب متنوعة ووسائل التعزيز المناسبة لأفراد التلاميذ وطبيعة تعلمهم . يجب ان ينتبه المعلم لحالات الملل والاشباع لدى افراد التلاميذ . ويستجيب لها بما يناسب من اجراءات واساليب تربوية ونفسية . وان الاستمرار فى التدريس كما يفعل البعض متجاهلا ما يبدو على التلاميذ من ملل واشباع وعدم ارتياح نفسى هو بحد ذاته تصرف غير تربوى .

٦ - وقت التعلم والتعليم

لا يجب ان يتحدد وقت التربية الخاصة للمعوقين بحصص دراسية تقليدية ومواضيع وجدول يومى كما هو متعارف عليه فى مدارس العاديين ، بل يجب ان توجه عملية التعلم والتعليم بدل ذلك حسب متطلبات العوامل التالية :

■ رغبة المتعلم فى المهمة أو المفهوم الذى يجرى تعليمه .
■ قدرة المتعلم على الاستمرار والتحمل والاستيعاب .
■ حالة المتعلم النفسية .
■ سهولة وصعوبة المهمة او المفهوم المنهجى الذى يجرى تعليمه .

ومن المفضل فى التعليم الخاص ان يستمر المعلم فى عمليتى التعليم والتعلم طالما يرى

رغبة وقدرة التلميذ على ذلك بالتغاضى عن عامل الوقت سواء استغرق الأمر دقائق معدودة او نصف ساعة او ساعة او يوما دراسيا كاملا .. يعمد المعلم بالطبع الى تقسيم المهمة الى مراحل كلما رأى مناسبا للترويح والتجديد ، وعندما يتم لأفراد تلاميذه تعلمّ مّا يريد من مفاهيم ومهارات ، حينئذ ينتقل بهم الى نوع آخر او مهمات اخرى للمادة المنهجية .

و ـ اجراءات ادارية خاصة بالمعوقين :

سنعـرض خلال هذه الفقـرة عددا من الاجـراءات الادارية الخاصـة بتعليم المعوقين[1] . وبالرغم من ان معظم هذه الاجراءات متعارف عليها فى التعليم العادى ، الا ان توفرها وقيام المعلم بها فى التعليم الخاص يعتبر ضرورة ملحة وعاملا حاسما فى اداء رسالته وانجاحها .

■ يحتاج المعلم لغرض تفريد التعليم والاستجابة البناءة لحاجات التلاميذ الى مساعد Aid او اكثر ليقوم بالأعمال الروتينية كجمع كراسات الأنشطة او توصيل توجيهات محددة ، او الاشراف حسب خطة موضوعة على اعمال التلاميذ وانجازاتهم . يمكنه فى حالة عدم توفر مثل هؤلاء المساعدين (وهذا وارد فى تعليمنا المدرسى) الاستعانة بمن يستأنس من افراد الفصل للقيام بدور المساعد اعلاه .

■ يعمد المعلم فى حالة كونه جديدا على الفصل ولغرض التحكم فى مدخلات عمليات التعليم وضبط النظام السلوكى العام الى الزيادة التدريجية فى عدد التلاميذ الذين يدرس لهم . كأن يبدأ بتلميذ واحد او اثنين ، ثم يضيف اليهما تلميذا ثالثا بعد اسبـوع من التدريس او بعدما يستأنس بقدرتـه الكاملـة على توجيه وضبـط العملية التربـوية لهما (للتلميذين) . وهكذا دواليك يضم تلميذا واحدا بعد الآخر حتى يتكون لديه فصل بحوالى ١٥ تلميذا .

واذا حدث ووجد المعلم لسبب طارىء بأنـه غـير قادر على ضبـط عملية التعليم وتوجيهها كما يجب (لمجموع التلاميذ الذى وصل اليه) ، عندئذ يعمد إلى تقليل عدد التلاميذ واحدا واحدا كما عمل فى حالة الزيادة التدريجية حتى يصل مرة اخرى الى مرحلة يمارس فيها ضبطا ملحوظا لسلوك افراد التلاميذ وعمليات تدريسهم[2]

■ ينمى المعلم علاقات او مشاعر الحب والثقة والاهتمام بينه وبين تلاميذه حيث تؤدى هذه المشاعر بالضرورة الى نجاح عمليتى التعلم والتعليم . يستطيع المعلم بلورة هذه المشاعر

---

(1) Hewett & Watson 1979 pp 313 — 330

(2) Lovaas, O & Koegel R . Behavior Therapy With Autistic Children In Thoresen 1973 . P . 254.

لدي تلاميذه بواسطة ما يلي : ـ

ـ تغذية ورعاية مشاعر افراد التلاميذ والتعاطف مع مشاكلهم وحاجاتهم ورغباتهم .
ـ البدء بما يمتلكه افراد التلاميذ من خصائص وقدرات وحاجات تربوية ونفسية .
ـ تزويد افراد التلاميذ او تعريضهم لخبرات منهجية فردية مفيدة لهم وتتصل مباشرة بحياتهم وآمالهم .
ـ السماح لأفراد التلاميذ بممارسة رغباتهم فى ضبط وتوجيه خصائص وعوامل البيئة الصفية وكيفيات ترتيبها واستعمالها من قبلهم .
ـ ضمان فرص متساوية وعادلة للتعلم والمعاملة والاهتمام بجميع افراد التلاميذ . مع احساسهم بذلك من خلال ممارسات المعلم الفعلية والمستمرة ، لا بالتظاهر أو الاقناع اللفظى .

■ ينمى المعلم لدى افراد تلاميذه القدرة على الادارة الذاتية لتعلمهم .
ويتم تحقيق هذه القدرة بالاجراءات التالية :
ـ تعويدهم على التقييم الذاتى لقدراتهم وصحة سلوكهم .
ـ تدريبهم على تسجيل انجازاتهم بانفسهم بشكل موضوعى وأمين .
ـ الاختيار الذاتى لنوع التعزيز ووسائله لكل سلوك صحيح يبدونه .

■ يعوّد المعلم افراد التلاميذ على الادارة الذاتية للتعزيز ووسائله ، أى تنمية قدرة كل تلميذ على مكافأة نفسه بنفسه فى الوقت المناسب ونوع ووسيلة التعزيز المختارة من قبله وذلك عند ابدائه فقط للسلوك الصحيح المطلوب .

■ يتصل المعلم باستمرار بأسر افراد التلاميذ للتنسيق المتواصل معهم بخصوص عمليات التعليم والتعزيز وانواعها ووسائلها ، ومتابعة السلوك الجديد الذى يتعلمونه ، وتوقيت الانتقال الى نوع آخر ، والمساعدة فى عمليات التعليم (كمساعدين كما نوهنا آنفا) كلما امكن ذلك .

■ يلجأ المعلم فى الحالات الطارئة او الاستثنائية لأفراد التلاميذ الى استعمال العقاقير الطبية المهدئة فى حالة التلاميذ المضطربين عاطفيا او سلوكيا او المنشطة فى حالة التلاميذ بطيئي التعلم او متدني التحصيل او الخاملين نفسيا ، كما يمكن وصف الصدمات الكهربائية وانواع محددة من الفيتامينات « مثل فيتامينات ب ، جـ) . ويتم للمعلم استعمال هذه الوسائل التقنية فى ادارة تلاميذ التعليم الخاص باستشارته للأطباء المختصين وتوصياتهم فقط .

■ يراعى المعلم صغر حجم الفصل من التلاميذ كلما صغر عمرهم ، ليتمكن من تفريد عمليات التعلم والتعليم بصيغ علمية دقيقة وبناءة .

■ يراعى المعلم صغر حجم الفصل كلما تنوعت قدرات وخصائص افراده لتمكينه ايضا من تفريد عمليات التربية الصفية .

■ يشجع المعلم دائما افراد التلاميذ للمشاركة فى اعمال التخطيط والتنظيم للبيئة الصفية ، ويمنح المتفوقين منهم مسؤوليات مناسبة لتعليم وتوجيه وتنظيم من دونهم من الاقران .

■ ينوع المعلم من اساليب تنظيمه للغرفة الدراسية حسبما تقتضيه المهمة التربوية ورغبة افراد التلاميذ من وقت لآخر .

■ ينظم المعلم الفصل فى مجموعات صغيرة يتم اختيار افرادها بعناية فائقة ، مبتعدا عن الأساليب التنظيمية التقليدية المتمثلة بالخطوط المتوازية او التجمعات المحتشدة عادة[١]

ز ـ الخلاصة :

تشكل المهام الادارية الصفية واجبا اساسيا من واجبات المعلم اليومية وجزءا رئيسيا من سلوكه التربوى . وعليه ، فان نجاح عملية التربية الصفية بشكل عام يرتبط بدرجة مباشرة بمدى نجاح المعلم فى ادارة عمليات التعلم والتعليم .

ويلزم لبلورة مفهوم الادارة الصفية توفر عدة عناصر اهمها :

الوقت والمكان والعاملون من معلمين وتلاميذ ثم المواد والتجهيزات التعليمية .

وتتركز واجبات المعلم الخاصة بالادارة الصفية حول خمس مهام رئيسية هى : ـ التخطيط والتحضير ، والتنظيم والتنسيق والتوجيه ثم التسجيل والتدوين . وهكذا نستطيع الاستنتاج بالنظر لهذه الواجبات الأهداف العامة للادارة الصفية والمتمثلة فى :

١ ـ الكفاية فى تحصيل الأهداف التربوية .

٢ ـ الكفاية فى استخدام عناصر الادارة الصفية لصالح التعلم والتعليم .

وقد اتصفت الواجبات الادارية للمعلم فى التعليم العربى المبكر قبل الاسلام وبعده بالبساطة والمركزية فى آن واحد ، وذلك لسببين رئيسيين :

١ ـ بساطة تركيب الغرفة ومحدودية أثاثها وتجهيزاتها والمواد التعليمية المستخدمة فى التعلم والتعليم .

(1) Tans ley.A . And Gulliford R . The Education Of Slow Learning Children London : Routledge Kegan Paul 1971 pp. 103 - 105.

٢ ـ الثقة الكاملة التى اولاها المجتمع العربى للمعلم لتعليم صغاره وتربيتهم .

وتتأثر الادارة الصفية سلبا او ايجابا بمقدار سلبية وايجابية عدة عوامل اولها : خاص بالمعلم كخصائصه المتمثلة فى الالتزام الفطرى بمتطلبات مهنة التدريس والرغبة الطبيعية فيه والذكاء المناسب والمعرفة الكافية لمعطيات التدريس والموضوعية والصبر والمرونة والمظهر العام ـ المناسب ، واساليبه الادارية الخاصة كأسلوب الفصل واسلوبه السلطوى والتعليمى . وثانيها : خاص بالبيئة المحلية والتشريعية والسياسية والاقتصادية والسكانية والثقافية للمجتمع الذى تنتمى اليه المدرسة .

ولما كان تعليم المعوقين يتطلب انتباها خاصا من المجتمع ويتميز بالضرورة بعدة اجراءات ادارية وتربوية خاصة ، فقد كرسنا قسما من هذا الفصل لتوضيح ماهية ومظاهر الادارة الصفية لهذا النوع من المتعلمين . وقد ركزنا خلال معالجتها لذلك على نواح هامة منها :

١ ـ مهمات اساسية لمعلم المعوقين : والمتمثلة فى توفير بيئة صفية محفزة للتعلم والمشاركة النشطة ، وتوفير انشطة متنوعة كافية ومعززات نفسية ومادية واجتماعية مناسبة ، وتزويد المتعلمين بتغذية راجعة وتوفير معاملة انسانية ، وبيئة تعليمية قادرة على تهيئة المعوقين للتعلم والاندماج فى البيئات الصفية العادية .

٢ ـ خصائص الغرفة الدراسية للمعوقين ومكوناتها : تتصف غرفة المعوقين الدراسية بمحدودية الوانها ، واعتدال الضوء والحرارة فيها ، والضبط المتناهى للمشوشات الخارجية . كما انها تتكون من قطاعات خاصة مثل : قطاع التدريس العام والسمعيات والمرئيات والتعزيز ، وقد اوردنا فى نهاية هذه الفقرة مجموعة من المبادىء والاجراءات التنظيمية الهامة يمكن للقارىء الرجوع اليها فى مكانها .

٣ ـ التخطيط للتعليم :

يتصف التخطيط لتعليم المعوقين بالفردية عموما ويتناول العمليات التالية :

ـ التشويق والتحفيز .
ـ العرض والتطبيق .
ـ التعزيز .
ـ التقييم .

٤ ـ طبيعة عملية التدريس :

تتصف عملية تعليم المعوقين باهداف وتسلسل اجرائى خاص . فاهم اهدافها على

سبيل المثال : تأهيل المعوقين اجتماعيا وعمليا ، وتنمية المواهب الخاصة لديهم . اما تسلسلها فيتم كما يلي :

ـ تحديد مواطن القوة والضعف في شخصية المعوقين .

ـ البدء بتعليمهم من المستوى والامكانات التي يمتلكونها .

ـ التعليم اولا بالتمييز .

ـ التعليم بالتجزئة والتدريج .

ـ التعليم بالتكرار .

ـ الاستعانة المكثفة بالوسائل التعليمية .

٥ ـ تنسيق عمليات التدريس وتتمثل غالبا في الاجراءات التالية :

ـ الاستجابة لحاجات افراد التلاميذ الفيسولوجية والاجتماعية .

ـ ترتيب وتنظيم الغرفة الدراسية .

ـ عرض انشطة تدريسية اغنائية ومتنوعة ترتبط بواقع افراد التلاميذ ورغباتهم .

ـ توجيه تفاعل التلاميذ اكاديميا واجتماعيا .

ـ البدء بتدريس المهارات والمفاهيم المنهجية بأساليب متنوعة ووسائل تعزيز مناسبة لأفراد التلاميذ .

٦ ـ وقت التعلم والتعليم . يتوجب ان يكون وقت التعلم والتعليم مرنا غير محدد بجدول او حصص رئيسية ، بل اكثر برغبات المتعلمين وقدراتهم وحالاتهم النفسية وطبيعة المهمة المنهجية .

هذا وقد ختمنا الفصل بعرض اجراءات ادارية خاصة بتعليم المعوقين منها :

ـ حاجة المعلم للمساعدين في تعليمه للمعوقين .

ـ الزيادة التدريجية لأفراد التلاميذ عند التعليم لضبط وتوجيه العملية التربوية بفاعلية اكثر .

ـ تنمية مشاعر وعلاقات الحب والاهتمام والثقة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ .

ـ تنمية قدرة التلاميذ على الادارة الذاتية .

ـ تنسيق المعلم المستمر مع اسر افراد التلاميذ واستشارته معهم بخصوص عمليات التعلم والتعليم .

ـ استعمال المعلم في الأحوال الطارئة لادارة المعوقين للفيتامينات المناسبة والعقاقير الطبية المهدئة او المنشطة او الصدمات الكهربائية باستشارة المختصين واشرافهم .

ح ـ أسئلة للمراجعة :

١ ـ عرف كتابيا بما لا يزيد عن ثلاثة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠ ٪ المصطلحات والمفاهيم التالية :

الادارة الصفية ، الادارة الذاتية ، المعوقون ، الأسلوب السلطوى ، الوقت .

٢ ـ يلزم لانتاج ادارة صفية متكاملة عناصر محددة ، اذكرها كتابيا مع توضيح المقصود لكل منها بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ وبما لا يزيد عن نصف صفحة .

٣ ـ تتمثل الواجبات الادارية للمعلم فى خمسة انواع عددها كتابيا مع توضيح ما يقوم به المعلم فى كل واجب ، وذلك بصحة لا تقل عن ٨٠ ٪ وبما لا يزيد عن صفحة واحدة .

٤ ـ تهدف الادارة الصفية الى تحقيق غرضين رئيسيين فى التربية أذكرهما كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ .

٥ ـ يقوم المعلم فى تعليم المعوقين بمهمات اساسية تتميز عنها فى التعليم العام . اذكرها كتابيا بصحة لا تقل عن ١٠٠ ٪ .

٦ ـ هناك اجراءات خاصة يجب على المعلم مراعاتها وتبينها عند تعليمه للمعوقين اذكرها كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ .

٧ ـ لخص كتابيا فى صفحة واحدة على الأكثر تطور الادارة الصفية فى التعليم العربى حتى هذا التاريخ .

٨ ـ وضح كتابيا فى اربع صفحات على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٨٠ ٪ مؤثرات الادارة الصفية سواء ما يتعلق منها بالمعلم او البيئة المحلية .

٩ ـ صف كتابيا مع الرسم خصائص ومكونات الغرفة الدراسية الضرورية للمعوقين بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ .

١٠ ـ لديك حصة دراسية لتقوم خلالها بتعليم مادة فى تخصصك لخمسة تلاميذ بطيئي التعلم ، قم كتابيا باعداد الخطط التحضيرية اللازمة موضحا فيها طبيعة العمليات التدريسية والتنسيقية التى تراها مناسبة لتنفيذ المهمة وكيفية استخدامك لوقت الحصة .

١١ ـ اعاقة بعض الافراد شر لا بد منه .. تحدث كتابيا فى صفحتين وبصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ عن مظاهرها العامة ، مستنتجا اخطرها عاقبة على الفرد والمجتمع المحيط به .

* * *



الفصل الخامس

اجراءات عملية لتوجيه الإدارة الصفية

أ ـ المقدمة

ب ـ المعلم ـ خصائصه وواجباته المساعدة للادارة الصفية .

ج ـ تحضير التدريس الصفي .

د ـ تحضير الغرفة الدراسية .

هـ ـ تاسيس احكام عامة لنظام الفصل .

و ـ المحافظة على جو ايجابى متفاعل للفصل .

ز ـ التنظيم المناسب للتلاميذ فى الفصل .

ح ـ تاسيس مجلس لادارة الفصل .

ط ـ تدريب التلاميذ على الادارة الذاتية .

ي ـ الاستحواذ على انتباه التلاميذ فى الحصة .

ك ـ عقد اجتماعات دورية للفصل .

ل ـ التعرف على السلوك الجيد وتعزيزه .

م ـ حفظ السجلات الصفية لتقدم التلاميذ :

١ ـ قضايا اساسية يجب اعتبارها قبل التسجيل .

٢ ـ اجراءات الاستفادة من السجلات الصفية .

٣ ـ مواضيع سلوكية يمكن تسجيلها لأفراد التلاميذ .

٤ ـ امثلة للسجلات الصفية في اللغة .

٥ ـ مثال للسجلات الصفية في الاجتماعيات .

٦ ـ مثال للسجلات الصفية في العلوم والصحة .

٧ ـ مثال للسجلات الصفية في الحساب .

ن ـ الخلاصة

س ـ اسئلة للمراجعة .



اجراءات عملية لتوجيه الإدارة الصفية

أ ـ المقدمة ...

سيهتم هذا الفصل بعرض عدد من الاجراءات العملية العامة التي يمكن للمعلم مراعاتها وممارستها لتوجيه الادارة الصفية ، وذلك للمساعدة على انتاج جو اجتماعي يسوده الوضوح والثقة والاهتمام المتبادل ، وتغلب على عملياته التربوية الهادفية والامتاع .

وقد بوّبنا الاجراءات الادارية هذه في اثنتى عشرة نقطة هي على التوالي كما يلي :

- المعلم ـ خصائصه وواجباته المساعدة للادارة الصفية .
- تحضير التدريس الصفي .
- تحضير غرفة الدراسة .
- تأسيس احكام عامة لنظام الفصل .
- المحافظة على جو ايجابي متفاعل للفصل .
- التنظيم المناسب للتلاميذ في الفصل .
- تأسيس مجلس لادارة الفصل .
- تدريب التلاميذ على الادارة الذاتية
- الاستحواذ على انتباه التلاميذ في الحصة .
- عقد اجتماعات دورية للفصل .
- التعرّف على السلوك الجيّد وتعزيزه .
- حفظ السجلات الصفية لتقدم التلاميذ .

وتجدر الاشارة بخصوص الاجراءات الادارية اعلاه ، بأن قيام المعلم بواحد منها او اكثر لا يُغنيه عن ممارسة الأخريات ، حيث يلزمه للحصول على ادارة صفّية مثمرة وناجحة استعمال شامل ومنتظم لكافة الاجراءات الاثنى عشر دون استثناء .

ب ـ المعلم ـ خصائصه وواجباته المساعدة للادارة الصفية

بالاضافة الى خصائص المعلم التي اشرنا اليها في الفصل الرابع ، فقرة د ـ ١:

كالالتزام الفطري بقوانين التدريس والرغبة الطبيعية فيه ، والذكاء والمرح والاخلاص والنضج العاطفى ، والفكري والصبر والمرونة والموضوعية والحذق الاجتماعي والتى تحدد بشكل مباشر نوع اسلوبه الاداري ، فان هناك واجبات اجرائية يمكنه دائما مراعاتها للحصول على ادارة صفية هادفة ومنتظمة تبدو هذه الواجبات باختصار كما يلي(١) :

١ ـ المحافظة على الهدوء والوقار الشخصي اثناء الأزمات والمشاكل الصفية الحادة . ان انفعال المعلم واندفاعه السلوكي دون روّية او تبصر ، يفقده توازنه العام ويجعل من تصرفه اهوج متناقضا وغير ناضج .

٢ ـ الاصغاء لما يقوله افراد التلاميذ بانتباه ويقظة دون شعور بالملل او التأفف أو محاولة خذلانهم .

٣ ـ تجنب الوقوع في مواقف محرجة مع التلاميذ يكون فيها أحد الطرفين غالبا أو مغلوبا . ان التربية الحقيقية هي عملية متكافئة يخرج منها كل من المعلم والتلاميذ رابحا شيئا ـ سلوكا أو قيمة أو مهارة أو معرفة . فهي لم تكن في يوم من الأيام عملية رهان أو تحدّ من طرف ضد آخر ، وعليه ننصح المعلم عند وقوعه في حرج ما بأن يعمد إلى حل المشكلة بموضوعية وروية جادة دون اللجوء الي اللوم والانسحاب او الانفعالات الهستيرية .

٤ ـ الانتباه التام لما يجري في الفصل مع احساس التلاميذ وادراكهم بقدرة المعلم على ذلك من خلال الخبرة والتجربة الفعلية .

٥ ـ متابعة وتوجيه اكثر من تلميذ في آن واحد . ان قدرة المعلم على توجيه تلميذ ، بينما يتولى مساعدة آخر لحل تمرين أو مسألة صفية يساعد على ضبط الفصل وادارة جيدة له .

٦ ـ الانتقال السلس من نشاط لآخر ومن مرحلة الى اخرى خلال التدريس دون ادنى تردد او تباطؤ او تكرار او تحوّل الى قضايا جانبية .

٧ ـ وضوح المطلوب من التعليمات والتوجيهات مع الفهم الواحد لها من قبل مجموع التلاميذ .

٨ ـ مثابرة المعلم في تطبيق التعليمات والاحكام الصفية مع عدم تناقضه أو تهاونه في ذلك .

٩ ـ المحافظة على انتباه الفصل وتركيزه من خلال :

■ عدم سؤال تلميذ آخر قبل الانتهاء من الأول .

---

(1) Brophy, J. & Putnan, J. classroom management in the elementary grades. In, Duke (ed.), 1979, PP. 183— 200; and, Feldhusen, J. Problems of student behavior in secondary shools. In, Duke (ed.), 1979, PP. 237—240.

■ التوزيع العادل والعشوائى للاسئلة الصفية وعدم الاستمرار فى اتباع روتين محدّد خاص بتوجيه او كيفية ووقت توزيعها على افراد الفصل .

■ التنقل المستمر والمناسب من مكان الى آخر في الفصل .

■ تحفيز افراد التلاميذ للمثابرة على القيام بما يكلفون به من انشطة وواجبات .

■ تزويد التلاميذ بانشطة صفية (مقعدية) ممتعة وذات معنى في حياتهم ولتعلمهم .

جـ - تحضير التدريس الصفّي

بينما يتمكن المعلم نتيجة لعملية التحضير من تنبؤ عدد من الحوادث الصفّية ، فان عدم قيامه به يجعل كافة هذه الحوادث جديدة عليه ومفاجئة له ، ومن معالجته لها عشوائية مزاجية وغير هادفة .

وحتى يساهم التحضير كاجراء اداري تمهيدي في تنظيم العمليات الصفية وتنسيق حدوثها بصيغ بناءة مفيدة ، يجب علي المعلم اعتبار المبادىء التالية[١] :

١ ـ أن تحتوي الخطط التحضيرية بالاضافة للمعلومات والحقائق على اجراءات تنسيقية محدّدة لتنظيم العلاقات الاجتماعية في الفصل بين التلاميذ انفسهم وبينهم وبين المعلم .

٢ ـ ان تنبع الخطط التحضيرية اليومية من خطط المادة الأم ووحداتها التدريسية . يجسّد هذا شرطاً اساسياً لاستمرار عملية التعليم في تحقيقها لأهداف المؤسسة التربوية وآمالها ، وفي استجابتها لحاجات التلاميذ واهتماماتهم ، وعدم ضياعها لوقت الحصة في امور جانبية لا تخصّ بشكل رئيسي مجالات المادة الدراسية ووحداتها المقررة . وعلى هذا يجب ان يحصر المعلم اهتمامه في تطوير اهداف الدرس وانشطته بصيغة ترتبط مباشرة بتعلم افراد التلاميذ وبالنتائج المرجوة بصدده .

٣ ـ ان تكون الخطط التحضيرية مرنة قابلة للتعديل والتقديم والتأخير في محتواها وتسلسل حدوثها ، على الا يؤثر هذا سلبياً على عمليات الحصة التربوية والادارية ، او على تحقيق الأهداف الخاصة والعامة من التعليم . ان التحضير كما اشرنا بالتـو هو عمليـة تصورية يقترح المعلم خلالها بعض الاجراءات الروتينية والحوادث الصفية الأخرى التي يمكن ان تتخلل الحصة .

٤ ـ ان يكون المعلم ذا معرفة كافية بقدرات وخصائص التلاميذ افراداً وجماعات . يمكنّه

---

(١) محمد زياد حمدان . تحضير التدريس الصفى ـ انواعه وعملياته . الكويت : مؤسسة دار الكتب ـ ١٩٨٢ ، الفصل الرابع .

هذا من وضع خطط خاصة للاستفادة من الطاقات الخلاقة لبعض التلاميذ لديه ، كما هو الحال في عملية التعليم الخاص ـ تعليم تلميذ لآخر ، او في عملية توزيعه للانشطة والخبرات بما يتلاءم مع قدرات وخلفيات افراد التلاميذ .

٥ ـ ان تشمل الخطط التحضيرية على انشطة او وسائل تحفيزية وتشويقية تعين التلاميذ على الانتباه والاحساس باهمية المادة لحياتهم ولاهدافهم الشخصية .

٦ ـ ان يضع المعلم في حسبانه اختيار اهم الاجراءات والوسائل والطرق التعليمية التي تساعد التلاميذ مباشرة على تحصيل الأهداف الموضوعة ، مراعياً بالطبع كفايتها في توصيل المادة لهم ، ومناسبتها الكاملة لطبيعة الموقف التعليمي الذي هم بصدده .

٧ ـ ان يقترح المعلم نوع الأسئلة المناسبة التي سيستعملها في تعليمه الصفي ، مراعياً ، بألاّ تنحصر في القدرة على التذكر بل تتعداها الى انواع اخرى تشجع على التفكير المستقل والخلاق والمركب . كأن يستعمل اسئلة تبدأ بالكلمات التالية : لماذا ؟ متى ؟ كيف ؟ اين ؟ من ؟

٨ ـ ان تحتوى الخطة التحضيرية على اقتراحات وارشادات عملية واضحة لتوجيه مختلف الاعمال التي يقوم بها التلاميذ فردياً وجماعياً . كأن تتضمن مثلاً :

- اقتراحات بخصوص تنفيذ المهمّات التعليمية من قبل التلاميذ .
- كيفية اشتراكهم ومناقشاتهم كمجموعات خلال عملية التعلم .
- ارشادات محدّدة بخصوص بعض انواع السلوك الروتيني في الفصل .
- معلومات بخصوص تواجد المواد التعليمية التي يحتاجها التلاميذ ، وكيفية حصولهم عليها واستعمالها ، وما المطلوب منهم عند انتهائهم منها .
- تنبؤ الصعوبات التي قد تواجه افراد التلاميذ اثناء تعلمهم الصفي ، مع اقتراح بعض الحلول المناسبة لكل منها او طرق توضيحها لهم .

٩ ـ ان تبينّ الخطة التحضيرية مدة كل فقرة او مرحلة من الحصة ، والوقت المناسب لحدوث الانشطة الرئيسية في كل منها .

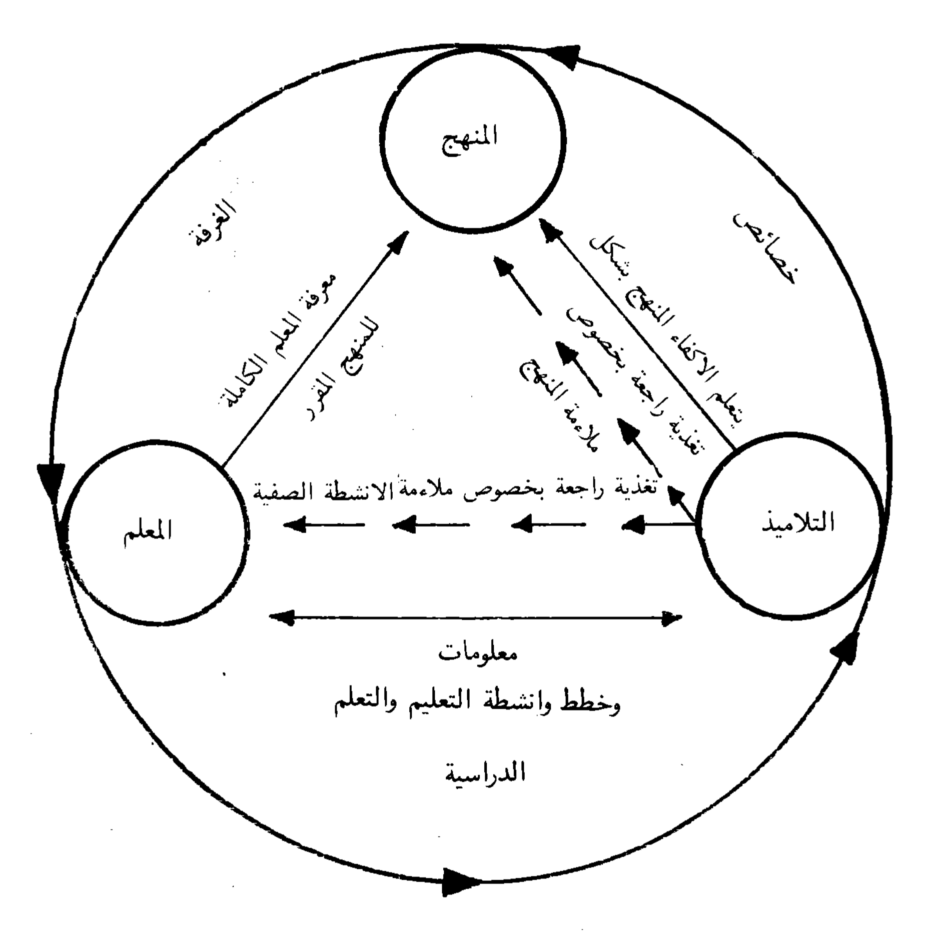
١٠ ـ ان تحتوي الخطة التحضيرية على اقتراحات واجراءات خاصة باختيار واستعمال المواد والاجهزة التعليمية ، وتعيين المكان المناسب لها من الغرفة الدراسية .

د ـ تحضير الغرفة الدراسية :

ان التربية الصفية هي عملية انسانية جشتالتية شاملة تشترك في تأسيسها وتوجيهها وانتاجها عدة عوامل يقوم كل منها بدور محدد اساسي . واذا حدث ان كان احد هذه

العوامل غير مناسب او غير مؤثر فانه يعترى عندئذ بقية العوامل الاخرى الارتباك والتشويش ، ويغلب على تفاعلها معا وما يمكن ان تقوم به من ادوار ومهام في عملية التربية عدم الاكتمال والفاعلية .

تتلخص عوامل التربية الصفية وطبيعة تفاعلها فى الرسم التالي [1] :



شكل ٥ ـ ١: التربية الصفية ـ عواملها وطبيعة تفاعلها .

---

(١) محمد زياد حمدان : التدريس الحديث ـ اصوله وخصائصه . الكويت : مؤسسة دار الكتب ١٩٨٢ ، الفصل الثامن .

يتبين من الشكل ٥ ـ ١ بان المعلم والتلاميذ والمنهج والغرفة الدراسية تشكل معا عوامل حاسمة للتربية الصفية ، وان اى وهن او ضعف في احدها يؤثر مباشرة كما المحنا على العوامل الاخرى واسلوب تفاعلها معا ، وعلى كفايتها العامة وطبيعة الدور الذى تقوم به وبالتالي على نوع ومقدار التربية الصفية . يمكن لنا تجسيد اثر الوهن الذى قد يعتري عاملا او اكثر على التربية الصفية فيما يلي :

التلاميذ × المعلم × المنهج × غرفة الدراسة = تربية صفية مكتملة .

المعلم × المنهج × غرفة الدراسة ×- التلاميذ = تربية صفية غير مكتملة .

المنهج × التلاميذ × غرفة الدراسة ×- المعلم = تربية صفية غير مكتملة .

التلاميذ × المعلم × المنهج ×- غرفة الدراسة = تربية صفية غير مكتملة .

ما نعنيه من غرفة الدراسة السلبية (ذات اشارة الناقص) هو عدم امتلاكها للاثاث ووسائل الضوء والتهوية والتدفئة والتبريد المناسبة ، ذات النوافذ المكسرة والباب الذي لا سبيل الى اغلاقه كالمعتاد والجدران المتسخة او المطلية بدهان تقادم عليه الزمن والغبار وكتابات التلاميذ حتى اصبحت تمجها كل عين وتأنفها المشاعـر . اما ارضيـة الغرفـة فيكسوها الغبار ومخلفات الورق والطباشير والادوات الدراسيـة التـي يستغنـى عنهـا التلاميذ ، والسبورة صغيرة لا تصلح لكتابة او رسم ولا تتسع لها غالبـا . واذا اريـد تنظيفها (مسحها) عندئذ يختلط اللون الابيض بالاصفر والاسود لتصبح كلوحة فنان معوّق لا يمكن استعمالها او الاستفادة منها .

واذا وضع في مثل هذه البيئة الدراسية تلاميذ ومعلم ذو قدرات وخصائص مناسبة ومنهجٌ بناء فان تفاعلهم معا سيكون ناقصا غير فعال . مما يؤدي بالضرورة الى تربية صفية مشوّشه وغير مكتملة .

ان الغرفة الدراسية الخربة لا تمكن اداراتها ولا التعلم والتعليم فيها . وان ما يمكن للمعلم عمله في هذه الحالة هو المثابرة في الطلب من الجهات المختصة لتحسين البيئـة الصفية . واذا لم تستجب لذلك كما هي العادة ، حينئذ يجتمع مع تلاميذه ويضعون خطة تمويلية تعاونية لتطوير الفصل وتهيئته تربويا ونفسيا .

ومن الغريب ان نلاحظ فى هذا المجال ، بان لدينا القدرة فرديا وجماعيا على تكديس البلايين فى البنوك والقيام بالسياحة الترفيهية وشراء المعدات والأجهزة الكماليـة التـى لا نعرف استعمالها المناسب فى كثير من الأحيان ، ونبدو عاجزين فى نفس الوقت عن اعداد بيئات صفية صالحة لتعليم اجيالنا وناشئتنا التى ستكون فى ايام مقبلـة صلـب

المجتمع ذاته وطاقته المحركة ومستقبله الموعود .

ومهما يكن من امر غرفنا الصفية وطبيعة انفاقنا عليها لصالح التعلم والتعليم ، فان المعلم يمكن ان يراعى عند تحضيرها المبادىء والاجراءات التالية[1] :

١ ـ محاولة تقسيم الغرفة الى قطاعات او اقسام متخصصة كقطاع للعلوم وآخر للاجتماعيات الى غير ذلك من الاختصاصات والانشطة (اذا كان هذا بالطبع ممكنا وحجم الغرفة يساعد على ذلك) . او ان يعمد المعلم الى تقسيم الغرفة الى قطاعين رئيسيين احدهما للتدريس الصفى العام ، والآخر للتدريس الفردى سواء كان خاصا بتدريس المعلم او تلميذ متفوق لتلميذ ، او مستقلا بسماع او مشاهدة افراد التلاميذ لما يساعدهم على التعلم والاستيعاب ، او بقيامهم فرديا ببعض الانشطة او حل تمارين محدّدة ـ (انظر شكل ٤ ـ ١ ، ٤ ـ ٢ ، ٤ ـ ٣ من الفصل الرابع)

٢ ـ تنظيم اثاث الغرفة الدراسية (وخاصة مقاعدها) بصيغ تتناسب نفسيا وتربويا مع طبيعة التلاميذ الذين يدرس لهم ، والطرق التعليمية التى يستعملها والانشطة التربوية التى يقوم بها التلاميذ للتعلم .

وسنشير بمزيد من التفصيل الى هذه الناحية عند معالجتها لموضوع : التنظيم المناسب للتلاميذ فى الفقرة اللاحقة .

٣ ـ تعديل ضوء الغرفة بحيث لا يكون ساطعا جدا ولا معتما يتعب البصر . يمكن للمعلم بهذا الخصوص مراعاة الاجراءات الادارية التالية :

■ تخصيص ١١ شمعة كهربائية لكل متر مربع من الغرفة . فاذا كانت مساحة الغرفة مثلا ٣٠م^{2} ، عندئذ يلزمه : ٣٠ ×١١ = ٣٣٠ شمعة .

■ التحكم فى نوافذ الغرفة او ستائرها .

٤ ـ تعديل درجة حرارة الغرفة لدرجة تتناسب مع طبيعة التلاميذ والمهمة التى يقومون بها . وتكون هذه عادة ٧٠° فهرنهايت او ٢١°م فى حالة النشاط الفكرى والحركى للتلاميذ .

٥ ـ التحكم فى تهوية الغرفة بحيث يضمن دائما دخول كميات كافية من الاكسجين وتجددا مستمرا لهوائها . يعين هذا على تنشيط التلاميذ ويقظتهم الفكرية .

٦ ـ المحافظة على نظافة الغرفة العامة من جدران وارضية .

---

(١) محمد زياد حمدان . الوسائل التعليمية ـ مبادئها وتطبيقاتها .
بيروت : مؤسسة الرسالة ١٩٨١ ـ الفصل الأول .

٧ ـ المحافظة على نوافذ وابواب صالحة للاستعمال وسليمة .

٨ ـ الحصول على سبورة مناسبة والعمل على نظافتها واستعمالها المناسب فى عمليات التعلم والتعليم .

٩ ـ العمل على زخرفة الغرفة او تجميلها بصيغ تربوية مريحة بصريا ونفسيا وقد يستعمل المعلم وتلاميذه فى هذا المجال ورقا خاصا لاصقا لتغطية الجدران وبخاصة فى حالة كونها عتيقة الطلاء متسخة .

هـ ـ تأسيس أحكام عامة لنظام الفصل :

ان معرفة التلاميذ لمجموعة من الاحكام والقواعد العامة التى تنظم روتين الفصل وحركتهم داخله وخارجه ، وكيفية تعاملهم مع بعضهم البعض وتحدد الانواع المقبولة من الادارة الصفيه السلوك والتصرف التربوى والاجتماعى تعتبر عصيبة للنظام والادارة الصفية وبالتالى لنجاح عمليات التعلم والتعليم بوجه عام . ويساعد وجود الاحكام والانظمة الصفية على توفير بيئة تعليمية مستقرة وآمنة يعى كل واحد من التلاميذ ماهو متوقع منه ، كما يعينهم ذاتيا على اكتساب مجموعة مستحبة من السلوك (التى تنص عليها الانظمة وتطلب من التلاميذ التحلى بها وممارستها) ودمجها تطوعيا فى شخصياتهم .

ويتوجب من المعلم على كل حال عند تأسيسه للنظام الصفي مراعاة المبادىء والاجراءات التالية :

١ ـ ان تعطى الاحكام الصفية ويتم التأكيد عليها فى أول يوم من السنة ـ الدراسية ، ثم المثابرة على الطلب من التلاميذ لممارستها والالتزام بها خلال الاسابيع الثلاثة أو الاربعة التالية .

٢ ـ ان تراعى عدم كثرة الاحكام والقوانين لمساعدة التلاميذ على تقبلها جميعاً وامكانيتهم القيام بها . ان كثرة الأحكام تذهب الصبر وتبعث على التأفف والتذمر والمقاومة المباشرة لها أو المناورة فى تطبيقها .

٣ ـ ان يراعى وضوح الاحكام لغة ومعنى .

٤ ـ ان يشترك تلاميذ الفصل فى تخطيط واقتراح احكام وقواعد نظام الفصل حيث يساعدهم هذا على تقبلها نفسيا والالتزام الذاتى لتطبيقها بأمانه ودقة .

٥ ـ ان تختص الاحكام بتنظيم وتنسيق المظاهر العامة للفصل والسلوك الروتينى الهام الذى يؤثر مباشرة على ادارة الفصل ونظامه وعمليته التربوية تاركة النواحى الهامشية جانبا لمعالجتها فى مناسباتها .

٦ ـ ان يراعى فى تطبيق الاحكام العمومية والموضوعية ، كأن يعرفها افراد التلاميذ جميعاً ويقومون دون استثناء أو محاباة بممارستها والالتزام بها .

٧ ألا يخالف المعلم سلوكياً أو لفظيا نصوص الأحكام والأنظمة الصفية .. واذا وجد بأن الحاجة تدعو لتعديل أو تغيير بعضها ، عندئذ يجب ان يتم الامر علانية من خلال مناقشة الفصل وقراره وتبنيه للصيغ الجديدة [١] .

و ـ المحافظة على جو إيجابي متفاعل للفصل :

ان للصفة التى يمكن ان يتميز بها الجو الاجتماعى للفصل تأثيرا كبيراً على تماسكه وتعاون أفراده وقبولهم لبعضهم البعض . فاذا كان المناخ الفصلى مفتوحا متفاهما ديمقراطى القيادة والتعامل عندئذ يغلب على افراده الشعور بالتسامح والدفء ومحبة بعضهم للآخر . والمعلم فى هذا الجو يلعب فى الغالب دور المربى والأخ أو الأب أو الصديق أو كلهم معا .

وقد يساهم تشابه أفراد التلاميذ فى الخصائص وانتمائهم الى خلفيات اجتماعية واقتصادية وفكرية واحدة أو متقاربة فى تماسك الفصل وتفاعل افراده الايجابى . وقد يكون السبب فى هذا انعدام (محدودية) الفوارق والمميزات الفردية الواضحة التى تثير فى نفوس التلاميذ الحسد والغيرة والتنافس الشخصى المرّ وعدم حاجتهم للتكتل فى جماعات وشيع يجمع الواحدة منها خصائص فكرية واجتماعية محددة كما يحدث عند انتماء افراد الفصل لخلفيات متنوعة .

هذا وتجدر الاشارة بأن افراد الفصل فى مدارسنا لاينتمون فى الغالب الى طبقات اجتماعية واحدة ، بل من خليط اجتماعى (وعرقى احيانا) وبهذا يواجه المعلم بالاضافة الى مهامّه التربوية التقليدية مسؤولية تشجيع تفاعل وتعاون افراد التلاميذ معا وتنمية ميول ايجابية نحو بعضهم البعض . يمكن للمعلم تحصيل هذه الاهداف بقيامه بما يلى [٢] :

١ ـ المحافظة على شخصية متكاملة ذات قيم مميزة يعيها التلاميذ ويحترمونها . المعلم بهذا النموذج ايجابى لتلاميذه ، وعامل فعال فى تفاعلهم معا وتعاونهم وتكتلهم حوله .

٢ ـ المحافظة على الاستقرار النفسى والمثابرة السلوكية (عدم التلون) ، وعدم تناقض طبيعتها ومتطلباتها من حالة لأخرى ومن تلميذ لآخر . يساعد هذا الامر على

(1) Brophy & Putnam, 1979, PP. 196 — 198 ; Harley, 1973 , PP. 28 — 29; Ianni, F. Apositive Note on schools & Discipline. Edulational Leadership. March. 1980, V. 37 : 6 : 457 — 4548; and, Meacham, M. & Wiesen, A. Changing Classroon Behavior. New York : Intext Educational Publishers, 1974, PP. 168-196 ·

(2) Brophy & Putnam, Induke (ed.), 1979, PP. 191 — 196.

تأسيس جو من الثقة والاحترام المتبادل بين جميع افراد الفصل بما فيهم المعلم نفسه .

٣ ـ توفير خبرات صفية اجتماعية متعاونة تتم من خلال العمل الجماعي المشترك لتلاميذ الفصل أو لمجموعات منهم .

٤ ـ تشجيع السلوك الاجتماعي لأفراد التلاميذ وتعزيزه لديهم بشكل مستمر للعمل على تبنيه ودمجه في شخصياتهم .

٥ ـ تقليل فرص المنافسة الشخصية (غير التربوية) والمنازعات الفردية وتحفيزه يؤدي ذلك لعلاقات موضوعية قائمة على القبول والتفاهم المتبادل .

٦ ـ اشعار كل تلميذ بقدرته الذاتية على تأدية دور اساسي نافع في التربية الصفية ، ومساعدته على بلورة هذا الدور لديه .

ز ـ التنظيم المناسب للتلاميذ في الفصل :

ان كيفية توزيع التلاميذ وتنظيمهم استعدادا للتعلم والتعليم تؤثر بدرجة كبيرة على مظاهر انتظام الفصل وأوجه ادارته . فاذا كان هذا التنظيم مناسباً لطبيعة التلاميذ ، وحاجاتهم النفسية وطبيعة الموضوع الدراسي والغرفة الدراسية يستطيع المعلم عندئذ ادارة عملية التربية الصفية بكثير من الضبط والسهولة والتلقائية .

ويمكن للمعلم كذلك بالتنظيم المناسب لتلاميذه التغلب على ظاهرة سلبية تسود فصولنا الدراسية هي ارتفاع كثافة المتعلمين أو ازدحامهم العددي في الغرفة . حيث ينتج غالبا عن هذا الازدحام ـ كما تفيد معظم الدراسات (١) ـ ازدياد في حوادث الاستفزاز وتعدي افراد التلاميذ على بعضهم البعض ، كما ينقص بشكل ملحوظ تفاعلهم معاً ويحدّ منه وذلك ربما للضيق أو الحدة النفسية التي تعتري مزاج التلاميذ نتيجة لمحدودية الفراغ وعدم امكانيتهم التحرك طبيعياً .

وليس دائماً على كل حال يمكن للمعلم التغلب على مشكلة ازدحام التلاميذ في الغرفة الدراسية بتنظيمهم ، لأن ضيق الغرفة والزيادة الملحوظة في عدد التلاميذ يجعل من الازدحام مشكلة صعبة لا يصل الى حلها الاّ بتخصيص فراغ اضافي أو احلالهم في غرفة أكثر اتساعاً .

ونقترح بهذا الصدد ان يتسع فراغ الغرف الدراسية للقطاعات والأنشطة التالية :

---

(1) Krantz, P. & Risley, T. Behavior Ecology in The classroom. In, O'Leary, K. & O'leary, S. Classroom Management. New York : Pergamon Press Inc. 1977, PP. 364.

■ قطاع للتدريس الجماعى العام ـ يستوعب حوالى ١٥ تلميذا فى آن واحد .

■ قطاعين مجتمعين أو منفصلين للدراسة الفردية المستقلة بالوسائل السمعية والبصرية ، يتسع كل منهما لخمسة تلاميذ فى آن واحد .

■ قطاع للتعليم الخاص والدراسة الفردية يستوعب لحوالى خمسة تلاميذ فى آن واحد .

■ فراغ جانبى أو حائطى يصلح لعرض النماذج وانتاج التلاميذ .

■ فراغ كاف لمكتب المعلم وادراج خاصة بمربى الفصل .

ويستطيع المعلم عند تنظيمه للتلاميذ فى الفصل اعتبار المعيار الذى يناسب حالته مما يلى [١] :

١ ـ تنظيم افراد التلاميذ فى مجموعات حسب قدرتهم التحصيلية .

٢ ـ تنظيم افراد التلاميذ فى مجموعات حسب ذكائهم أو استعدادهم .

٣ ـ تنظيم افراد التلاميذ فى مجموعات حسب مصدر الادراك لديهم ، كأن يكون مثلا :

■ سماعياً مباشراً من المعلم .

■ سماعياً مستقلا من مسجل كاسيت .

■ سماعياً متفاعلا من الأقران .

■ بصرياً بالقراءة المستقلة .

■ بصرياً بمشاهدة الوسائل المرئية .

■ بصرياً مكتوباً بالتعليم الموجّه من المعلم .

٤ ـ تنظيم افراد التلاميذ فى مجموعات حسب مقرر المعانى لديهم كالتعلم بالاقران او المعلم أو فرديا مستقلا .

٥ ـ تنظيم افراد التلاميذ فى مجموعات حسب رغبة التلاميذ فى اختيار اقرانهم والدراسة معهم .

٦ ـ تنظيم افراد التلاميذ فى مجموعات حسب نوع الاعاقة الفردية عندهم ـ سمعية ، بصرية ، لفظية ، سلوكية ، حركية ، عادات قيمية أو ادراكية .

٧ ـ تنظيم افراد التلاميذ فى مجموعات حسب هدف التعليم كمنافسة افراد الفصل لبعضهم البعض ، أو تنمية تعاونهم مع بعضهم .

٨ ـ تنظيم أفراد التلاميذ فى مجموعات حسب الخصائص النفسية التى يتميزون بها ،

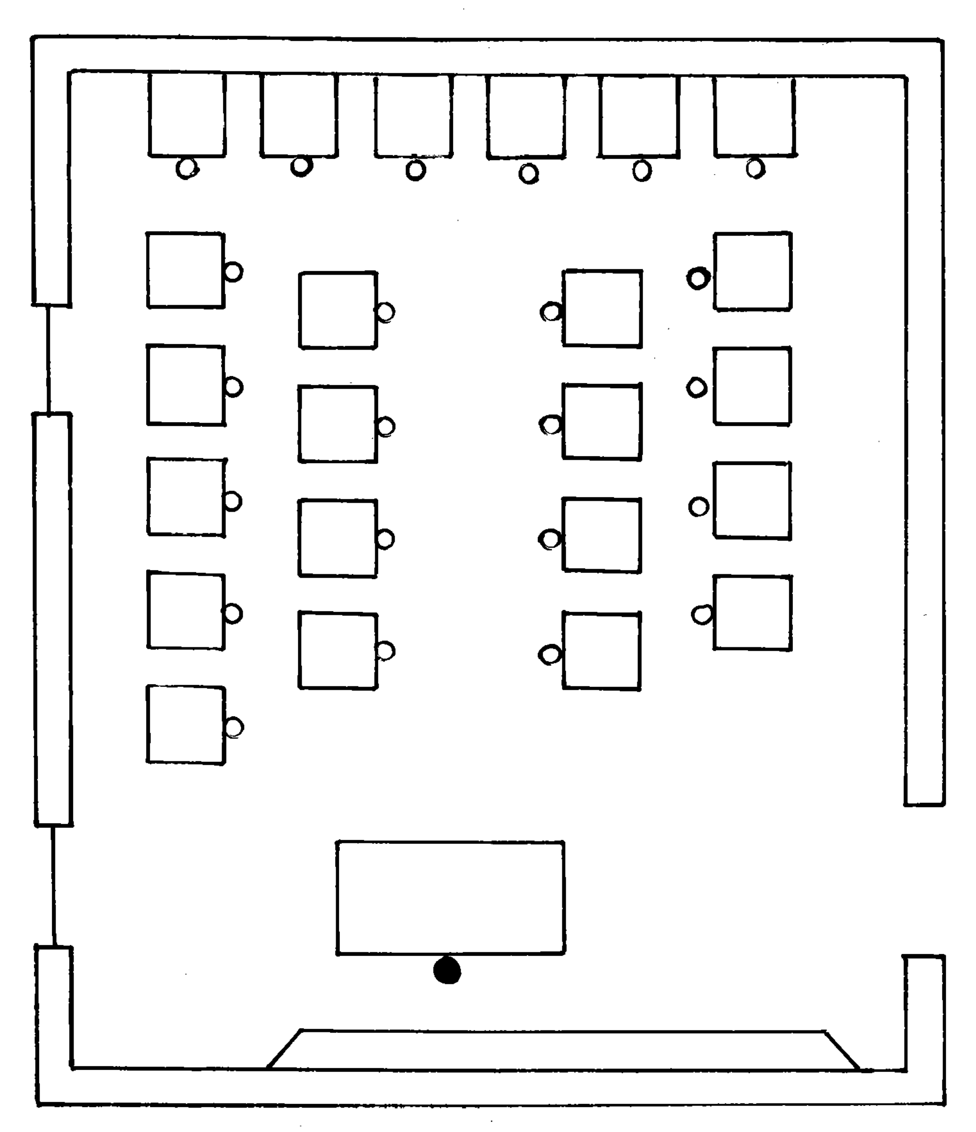
---

(1). Good, T. & Brophy, J. Looking In Classrooms. New York : Harper & Raw Publishers, 1978, PP. 279 — 333.

كالمتفوقين والمستقلين تحصيليا والاجتماعيين والمنعزلين والهادئين الصامتين دائما ، والمعتدين على الغير .

٩ ـ تنظيم افراد التلاميذ فى مجموعات حسب اسلوب التعليم كالمناقشة والمحاضرة والتعليم الفردى والتعليم الخاص بالمعلم والاقران والمشاريع الجماعية الفردية .

وفيما يلى عدد متنوع من النماذج التنظيمية لأفراد التلاميذ فى الفصل يجسّد كل منها معياراً أو أكثر من أعلاه وحالة تعليمية ونفسية محدّدة من حالات التعلم والتعليم .



شكل ٥ ـ ٢ : تنظيم التلاميذ للتعليم الفردى المستقل .

التوضيحات :

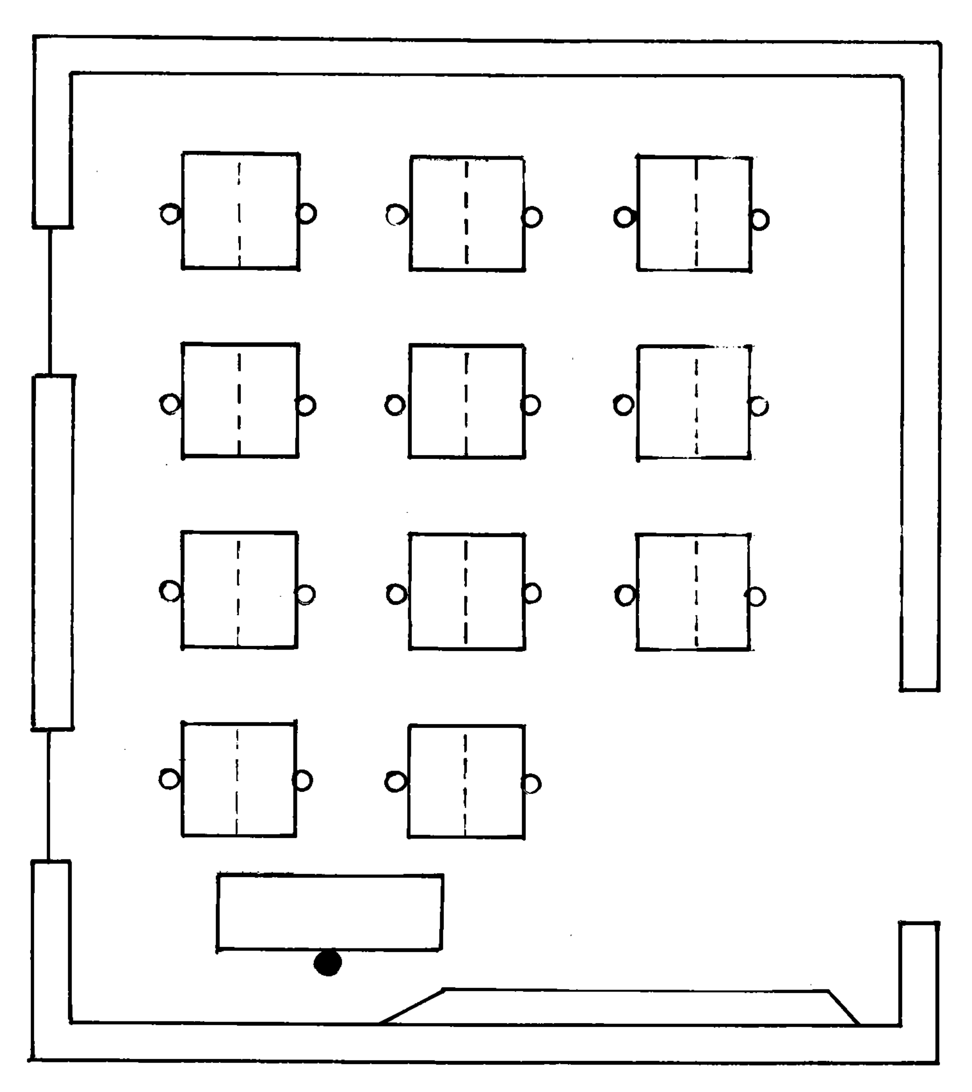
١ ـ المعلم كمشرف وموجه متنقل .

٢ ـ التلاميذ يتعلمون فرديا حسب سرعاتهم وقدراتهم .

٣ ـ امكانية اختبار التلاميذ فى مادة دراسية .

٤ ـ امكانية التوجيه الجماعى عند الحاجة .

٥ ـ امكانية الاستجابة البناءة والفورية لكل تلميذ حسب حاجته ورغبته فى التعلم .



شكل ٥ ـ ٣ : تنظيم التلاميذ للتعليم الخاص .

التوضيحات :

١ ـ المعلم كموجه متنقل .

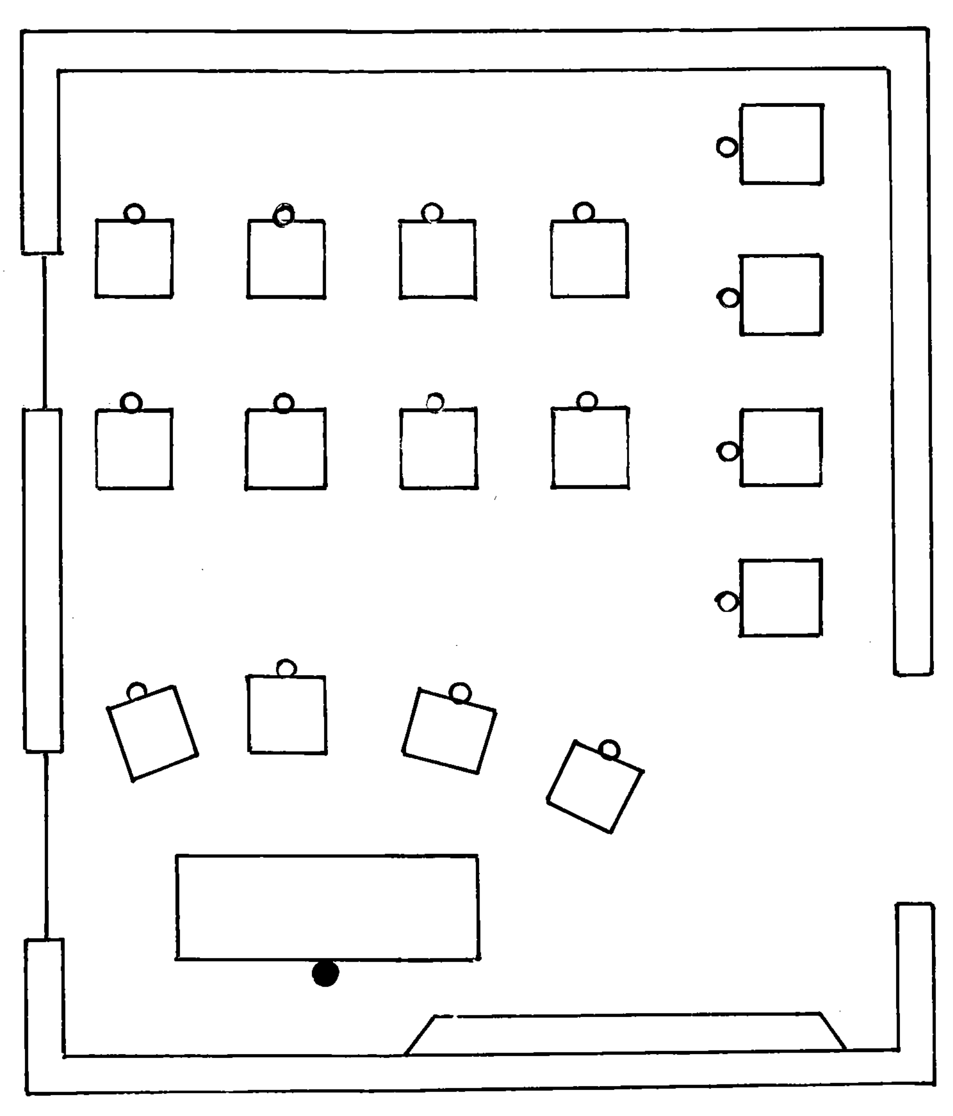
٢ ـ تلميذ يعلم آخر .

٣ ـ تلميذان يقومان بلعبة او احجية تربوية او نشاط منهجي .

٤ ـ المساعدة فى انضباط الفصل من خلال اقران تلميذ بآخر او فصلهما .

٥ ـ امكانية تفريد التعليم من خلال جمع القدرات المتقاربة معا .

٦ ـ امكانية التوجيه واعطاء التعليمات الجماعية .



شكل ٥ ـ ٤ : تنظيم التلاميذ للتعليم الفردى وشبه الجماعى المباشر .

التوضيحات :

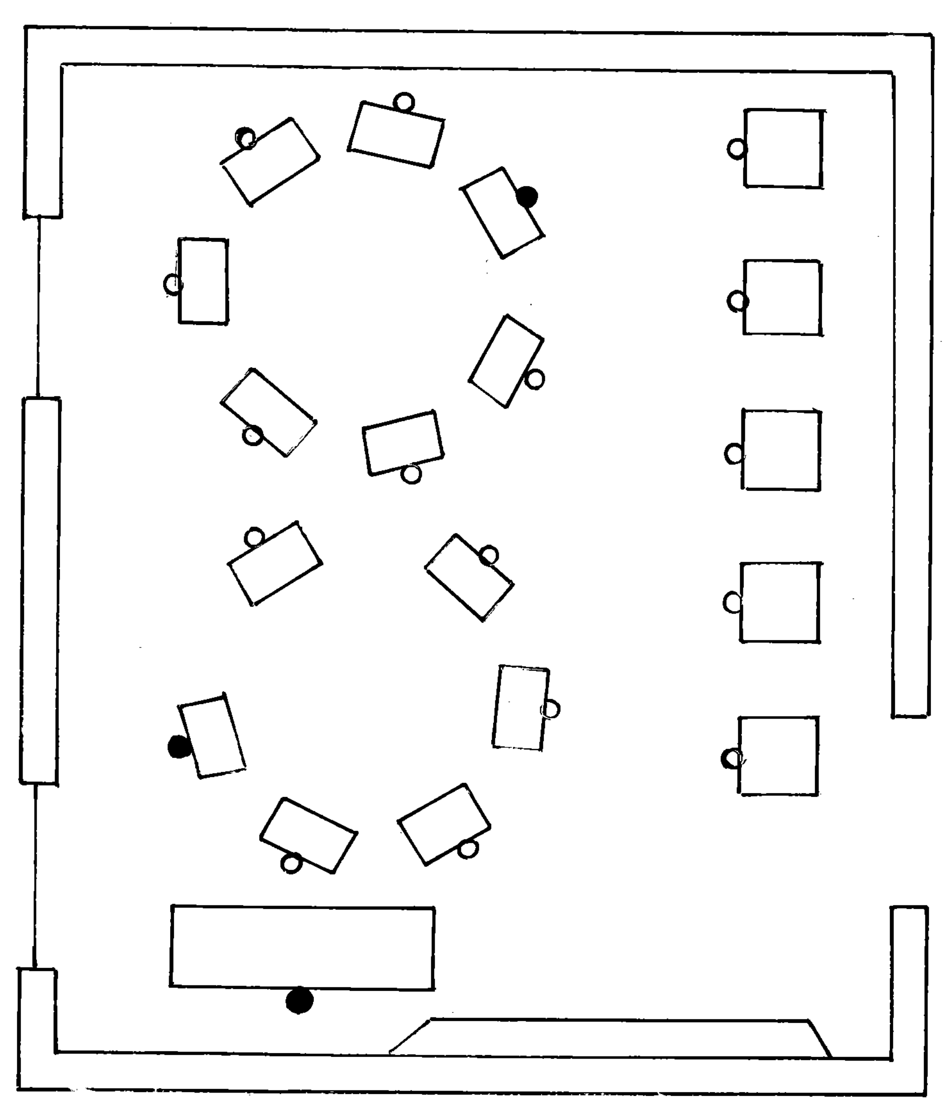
١ ـ تلاميذ يتعلمون مباشرة من المعلم .

٢ ـ تلاميذ يتعلمون فرديا او بشكل مستقل حسب رغباتهم وقدراتهم .

٣ ـ تلاميذ يقومون بتمارين تطبيقية فردية او موحدة .

٤ ـ امكانية التنويع البناء لأساليب وانشطة التدريس .

٥ ـ امكانية التوجيه واعطاء التعليمات الجماعية عند الحاجة .



شكل ٥ ـ ٥ : تنظيم التلاميذ للتعليم الفردى ونقاش المجموعات الصغيرة .

التوضيحات :

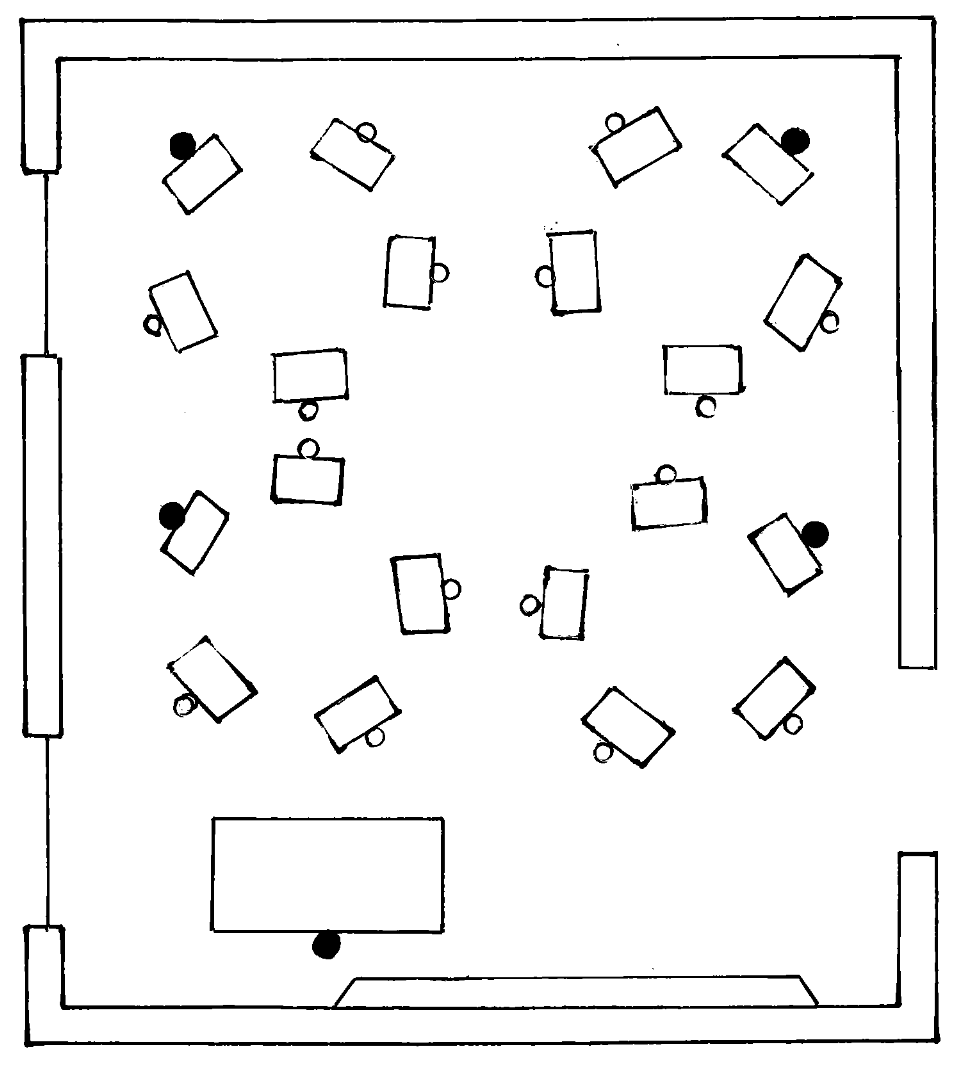
١ ـ المعلم كملاحظ وموجه ومرجع او مستشار ثابت او متنقل .

٢ ـ تلاميذ يتعلمون بنقاش المجموعات حسب رغباتهم .

٣ ـ تلاميذ يتعلمون فرديا او بشكل مستقل حسب رغباتهم وقدراتهم .

٤ ـ امكانية التوجيه واعطاء التعليمات الجماعية عند الحاجة .

٥ ـ التنويع البناء لأساليب وانشطة التعلم والتعليم .



شكل ٥ ـ ٦ : تنظيم التلاميذ لنقاش المجموعات الصغيرة .

التوضيحات :

١ ـ المعلم كمتابع وموجه متنقل .

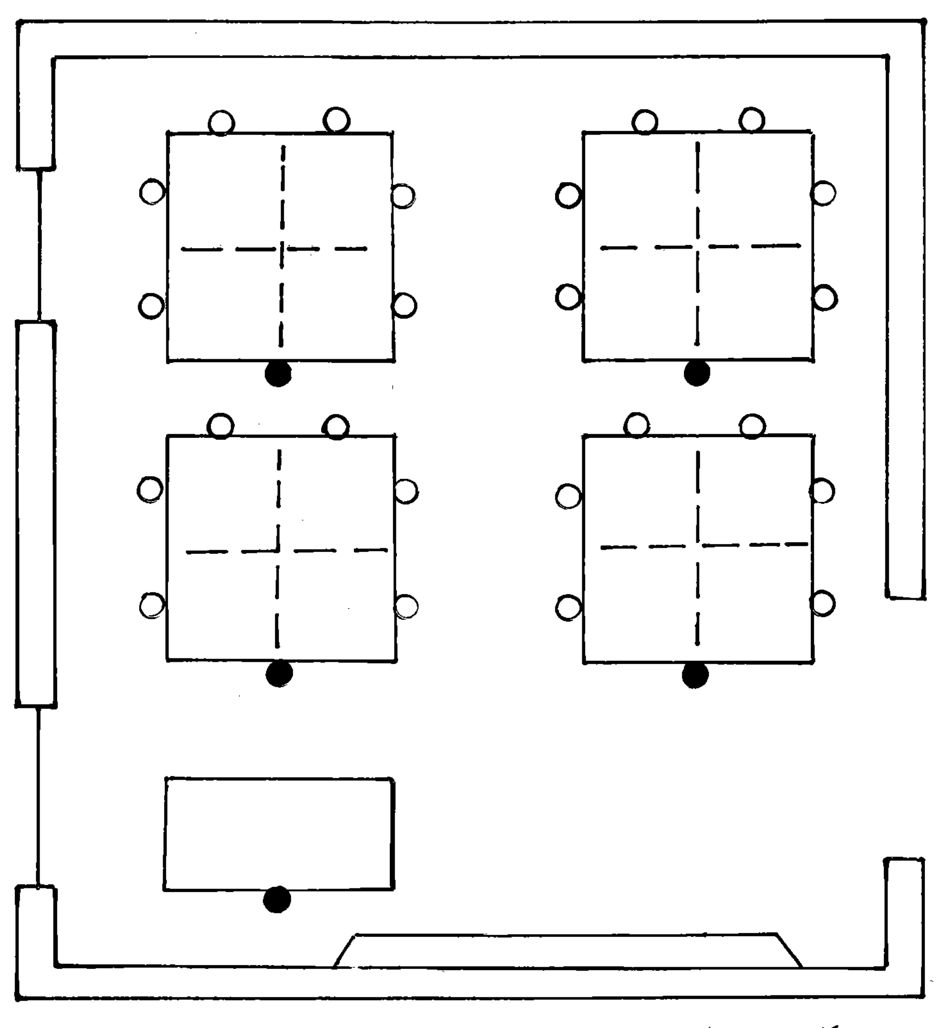
٢ ـ تجميع التلاميذ حسب قدراتهم ورغباتهم وبما يتفق واهداف التدريس .

٣ ـ عدد التلاميذ الأقصى لكل مجموعة هو ١٣ تلميذا .

٤ ـ طبيعة موضوع او مشكلة النقاش شفوية غالبا .

٥ ـ امكانية تنمية الميول الايجابية لدى التلاميذ نحو المعلم والمادة وبعضهم البعض .

٦ ـ امكانية التوجيه والاتصال المباشر بين المعلم وقادة المجموعات .



شكل ٥ ـ ٧ : تنظيم التلاميذ على شكل مجموعات للقيام بمهمة..

التوضيحات :

١ ـ المعلم كموجه ومتابع متنقل .

٢ ـ تجميع التلاميذ حسب رغباتهم وقدراتهم وبما يتفق وطبيعة المهمة واهداف التدريس .

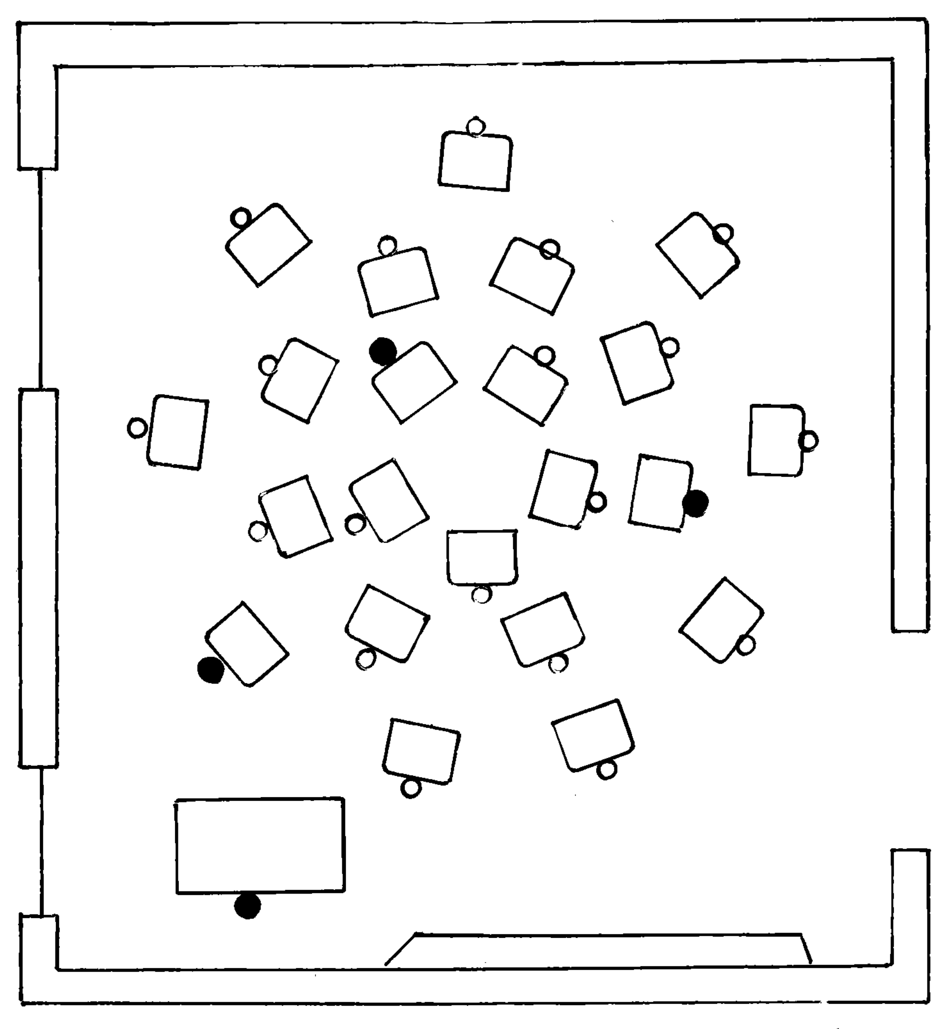
٣ ـ قيام التلاميذ بحل تمرين او مسألة او كتابة تقرير جماعي .

٤ ـ انجاز التلاميذ لرسم او تسجيل سمعي او الاستماع اليه جماعيا .

٥ ـ مشاهدة التلاميذ لمجموعة من الصور الثابتة .

٦ ـ امكانية التوجيه والتعليم الجماعي للفصل عند الحاجة .

٧ ـ العدد الأقصى البناء لكل مجموعة هو ستة تلاميذ .



شكل ٥ ـ ٨ : تنظيم التلاميذ لنقاش المجموعات الدائرية المتداخلة .

التوضيحات :

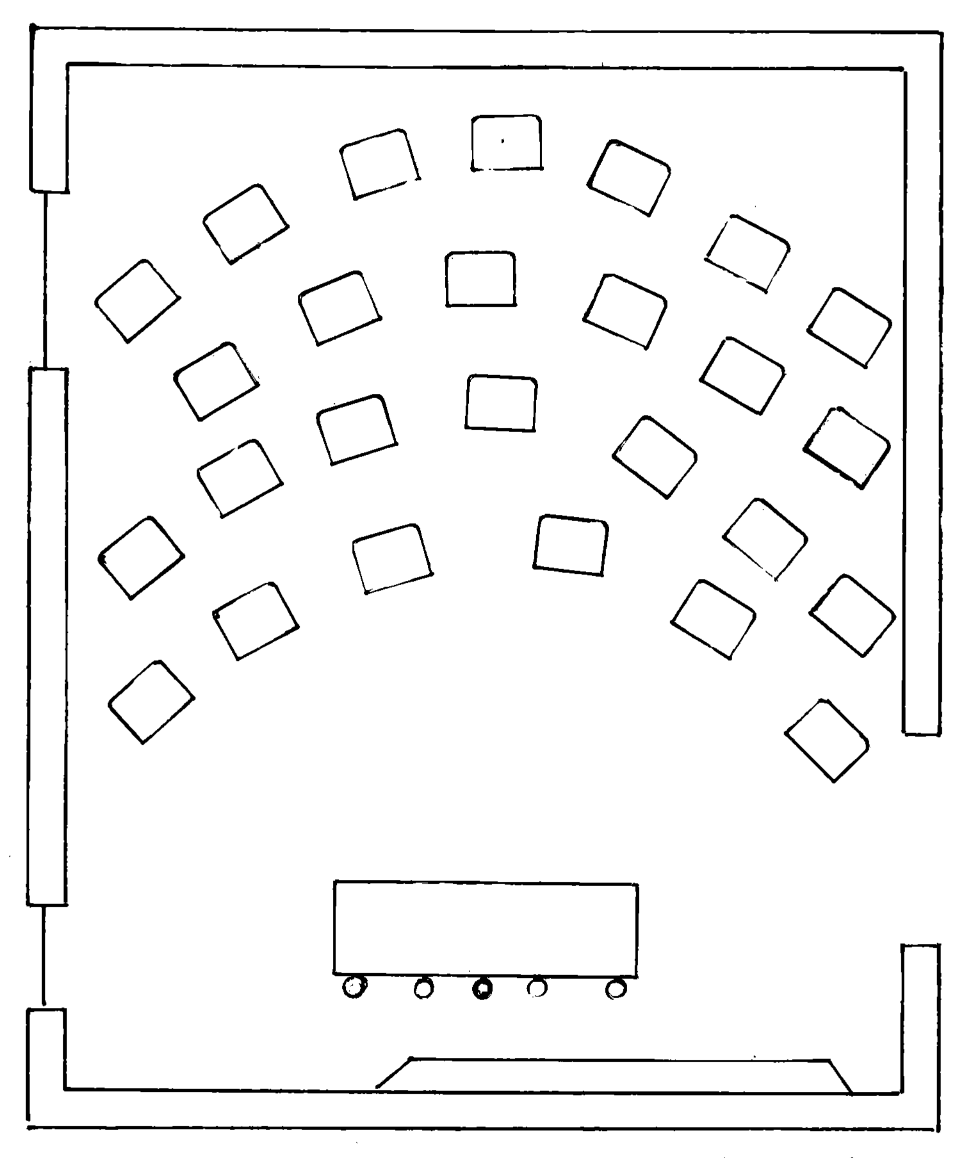
١ ـ المعلم كملاحظ فقط .

٢ ـ توزيع التلاميذ على المجموعات الدائرية حسب قدراتها ـ متفوقة ومتوسطة ومتدنية .

٣ ـ استعمال هذا الاسلوب عند ظهور موضوع اكاديمي او اجتماعي هام يجب على مجموع التلاميذ المشاركة في مناقشته والالتزام في حلوله .

٤ ـ استعمال هذا الاسلوب عند توفر قلة من افراد الفصل فقط ذات كفاية وخبرة في موضوع النقاش .

٥ ـ تطبيق هذا الاسلوب يتم بالشكل التالي : قيام المجموعة المركزية بالنقاش ، استماع ومشاركة المجموعة الثانية ، استماع المجموعة الخارجية ومشاركتها عند اللزوم .



شكل ٥ ـ ٩ : تنظيم التلاميذ لنقاش الخبراء .

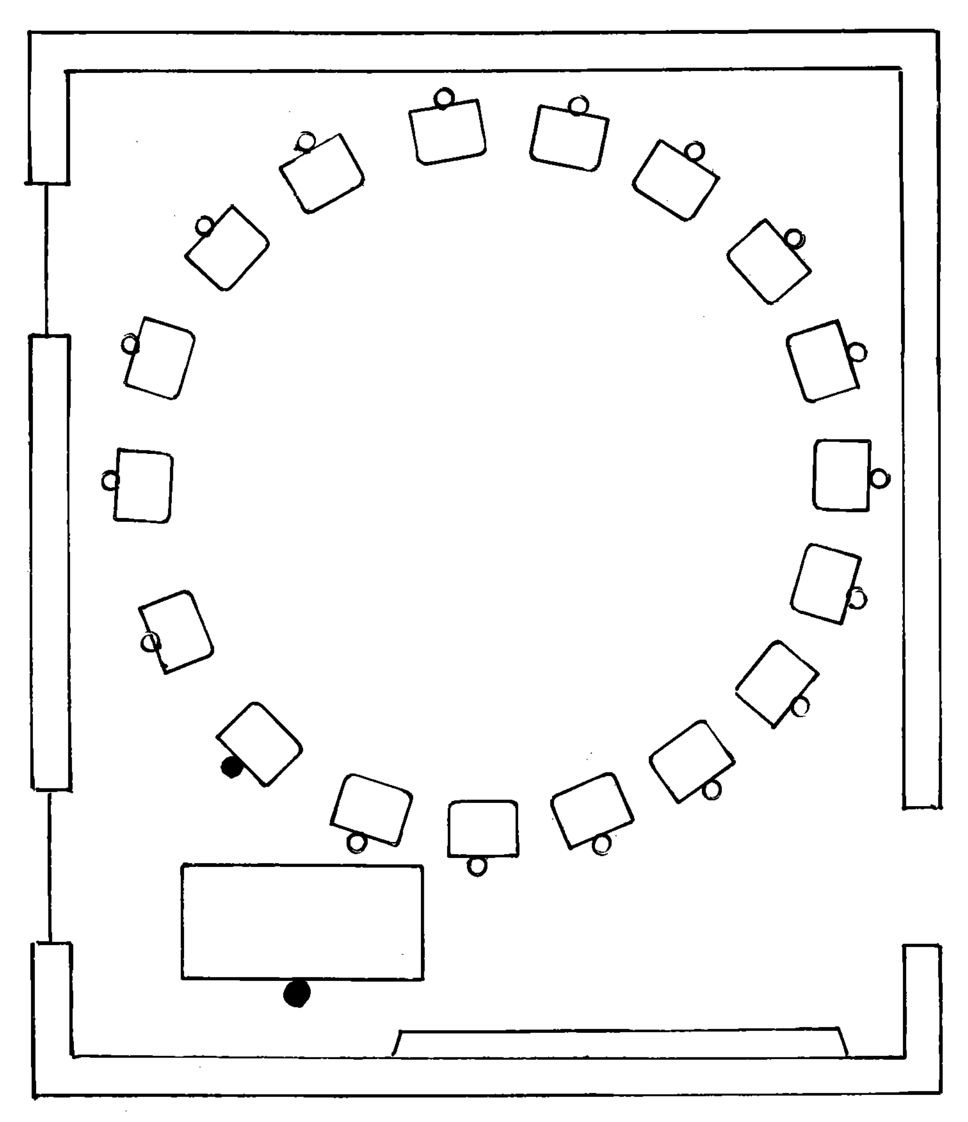
التوضيحات :

١ ـ المعلم كملاحظ فقط .

٢ ـ استعمال هذا الاسلوب عند ظهور موضوع هام وتوفر قلة فقط من افراد الفصل او خارجه ذات دراية به .

٣ ـ التلاميذ مستمعون اولا ثم مشاركون فى النقاش من خلال توجيه الأسئلة للخبراء .

٤ ـ امكانية التعليم والتقييم الجماعى وعرض الأفلام والوسائل التعليمية الأخرى من خلال هذا الاسلوب .



شكل ٥ ـ ١٠ : تنظيم التلاميذ للمناقشة الجماعية الدائرية الموجهة من المعلم .

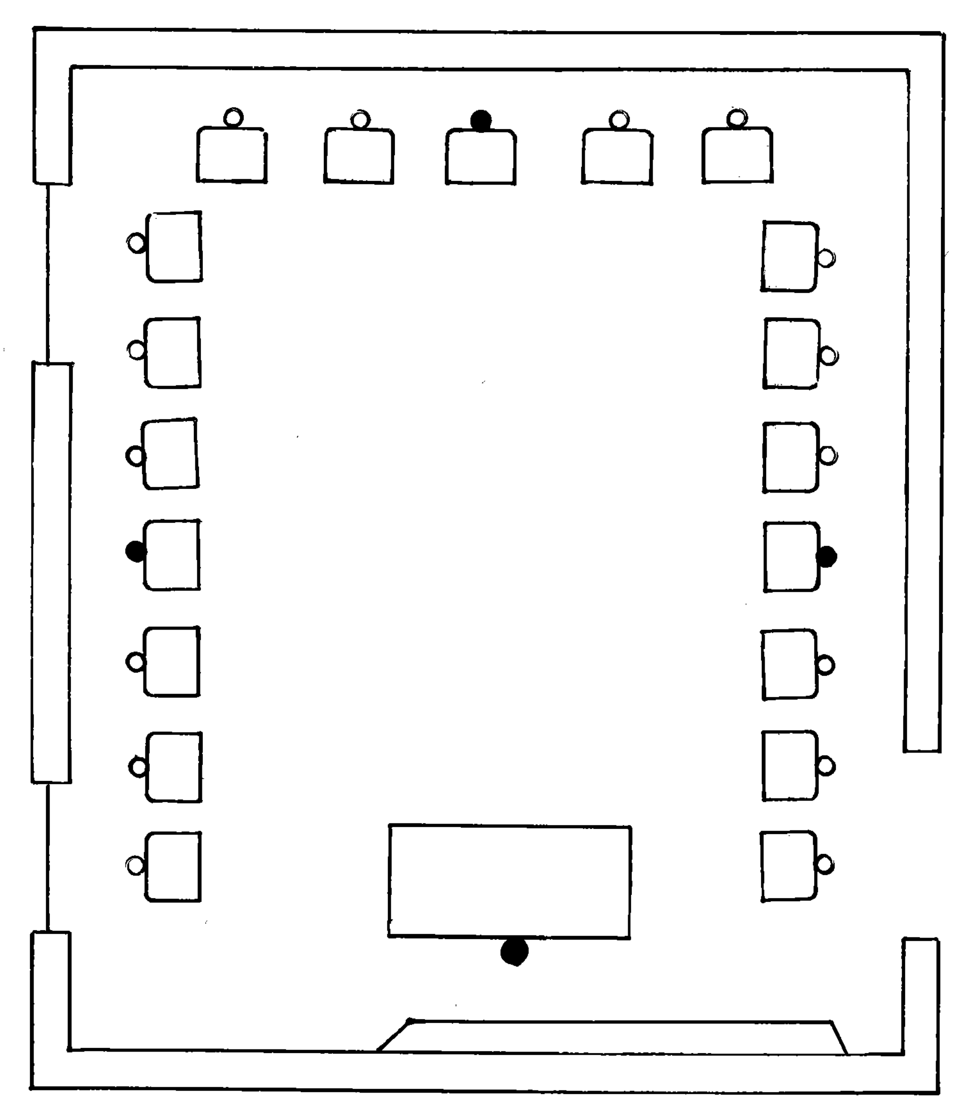
التوضيحات :

١ ـ المعلم كموجه مباشر للنقاش .

٢ ـ عدد التلاميذ الأقصى البناء هو عشرون تلميذا .

٣ ـ امكانية التعليم والتقييم الشفوى غير الرسمى من المعلم للتلاميذ .

٤ ـ مآخذه : عدم امكانية اشتراك جميع التلاميذ فى النقاش ، تسرب البعض فكريا « او انزوائهم جانبا » ، تفاعل غير كامل لأفراد التلاميذ ، امكانية انتاج ميول سلبية وعدم ارتياح نفسى لوجود المعلم .



شكل ٥ ـ ١١ : تنظيم التلاميذ على شكل حدوة فرس للمناقشة الجماعية الموجهة من المعلم .

التوضيحات :

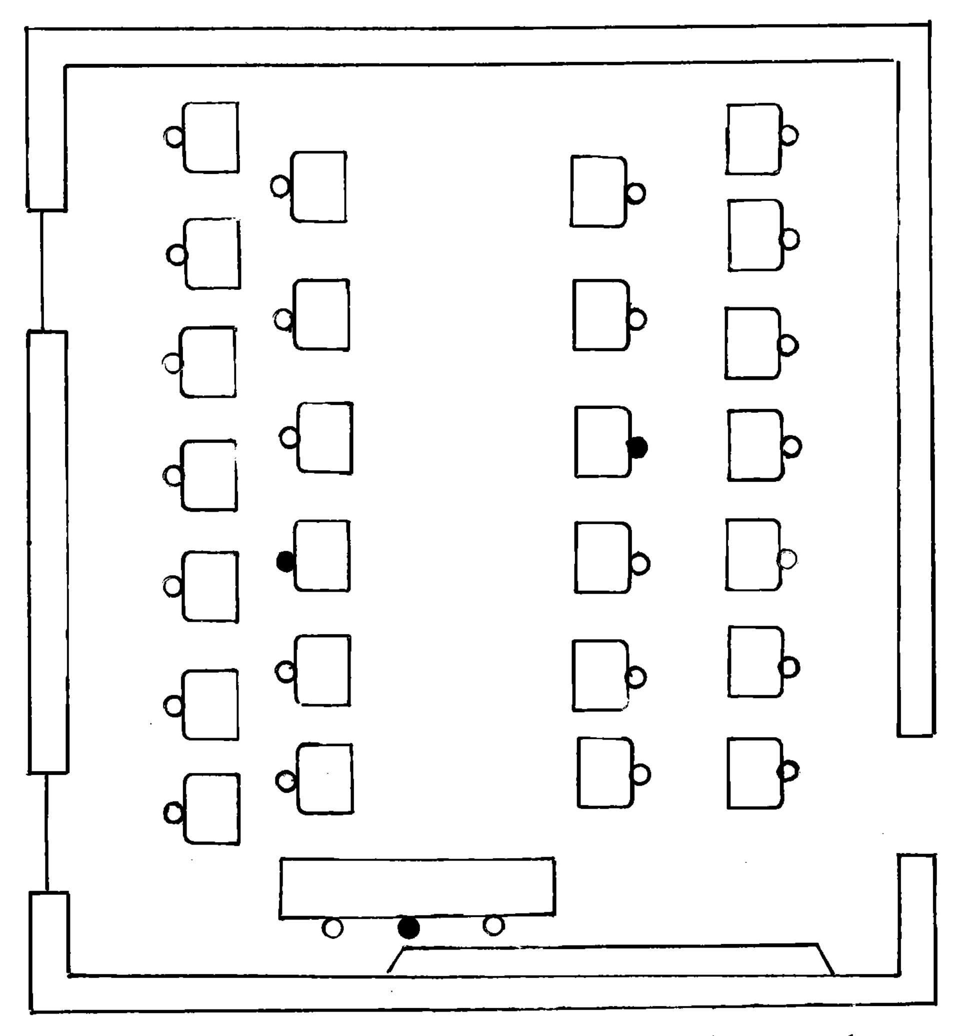
١ ـ المعلم كموجه ومنسق للنقاش .

٢ ـ قيام قادة المجموعات الفرعية باعمال التنسيق والتلخيص بشكل غير مباشر فى الغالب وكلما لزم .

٣ ـ امكانية التعليم والتقييم المباشر من المعلم .

٤ ـ امكانية استعمال الوسائل التعليمية المختلفة دون صعوبات او عوائق .

٥ ـ مآخذه قد تكون نفسها للتنظيم السابق ٥ ـ ١٠ .



شكل ٥ ـ ١٢ : تنظيم التلاميذ لمباراة صفية .

التوضيحات :

١ ـ لجنة التسجيل والتنسيق والحكم المكونة من المعلم وتلميذين ، او من التلاميذ انفسهم هي الموجِّهة لعمليتي التعلم والتعليم .

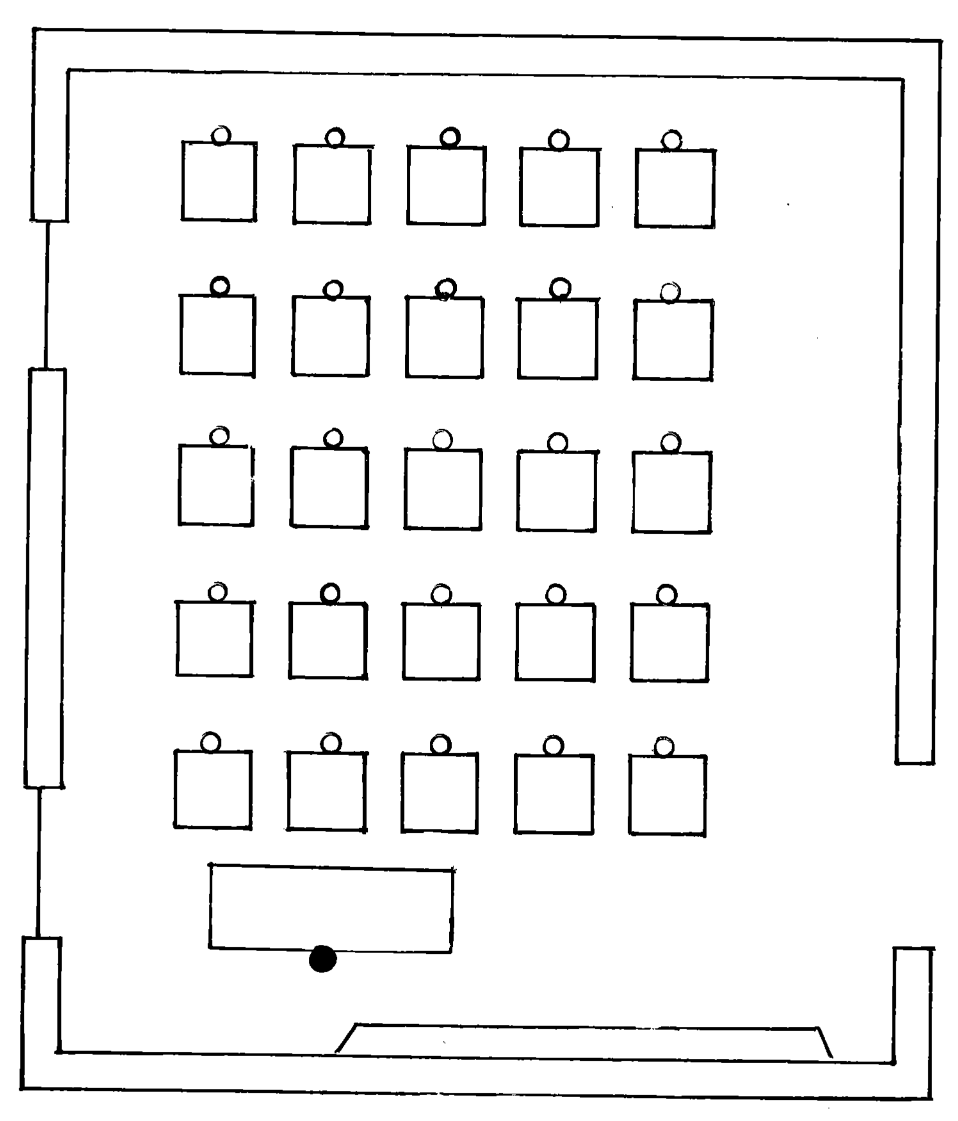
٢ ـ وجوب مراعاة تنوع قدرات الفريقين وتقارب قدراتهما .

٣ ـ وجوب تحديد مكافأة يعرفها ويقبل بها اعضاء الفريقين .

٤ ـ وجوب تحديد قائد لكل فريق لأعمال التنسيق والرد .

٥ ـ وجوب معرفة التلاميذ لهدف المباراة واحكامها التنظيمية العامة .

٦ ـ امكانية تنمية المنافسة البناءة والمساعدة على انضباط الفصل بهذا الاسلوب تلقائيا .



شكل ٥ ـ ١٣ : تنظيم التلاميذ للتعليم الجماعى المباشر التقليدى .

التوضيحات :

١ ـ المعلم هو الموجّه والقائد والمقرّر لعمليات التعلم والتعليم .

٢ ـ استعمال هذا الاسلوب غالبا فى تقديم مادة جديدة او عرض وسيلة تعليمية ، او القيام بانشطة جماعية موحدة من التلاميذ ، او اجراء تقييم جماعى .

٣ ـ مآخذه : امكانية انتاج تعلّم غير مؤثر ، عدم مراعاته للفروق الفردية ، وامكانية انتاج ميول سلبية لدى التلاميذ نحو المعلم والمادة الدراسية .

ح ـ تأسيس مجلس لادارة الفصل :

يمكن فى الأحوال المتغيرة او الطارئة التى تعيشها تربيتنا المدرسية الاستفادة من مجالس الفصول فى القيام بكثير من الواجبات الادارية والروتين الصفى ، والعمل بالتالى على تخفيف عبء المعلم والقضاء على كثير من المشاكل والصعوبات الادارية التى تواجهها التربية الصفية كل يوم .

وقد يتألف مجلس ادارة الفصل من عدد مختار من التلاميذ او من مجموع الفصل بكامله ، حيث تعتبر الحالة الثانية فى رأينا اكثر تحفيزا وفائدة تربوية لما تسمح به من مشاركة كافة افراد التلاميذ فى عمليات التخطيط وتنفيذ الادارة الصفية ، كل حسب قدرته وامكاناته ورغبته .

وقد يكون للفصل مجلس واحد أو عدة مجالس يختص كل منها بدور ومهام معينة مثل مجلس النظافة ، ومجلس نظام الفصل ، ومجلس الفصل لأمور التعلم والتعليم ومجلس الفصل للأنشطة المدرسية مثل الاذاعة والمعارض والحفلات وغيرها ، ومجلس الفصل للأنشطة الترفيهية مثل الرحلات والزيارات والمباريات التربوية والرياضية الخاصة بالفصل ، ومجلس الفصل للاتصالات المدرسية والأسرية .

ومجالس الفصول هذه ليست ادارية تقليدية فى طبيعتها ، بل عاملة نشطة يقوم كل عضو فيها بمفرده او مع قرين أو اكثر له بمهمة تتفق مع رغبته وقدرته من خلال التزام ذاتى تطوعى بتنفيذها كلما دعت الحاجة .

من امثلة الواجبات الصفية التى يمكن لمجالس الفصل تولى مسؤولياتها ما يلى : [1]

١ ـ الاحتفاظ بنظافة السبورة والممحاة .
٢ ـ الاحتفاظ بنظافة الفصل .
٣ ـ ترتيب مقاعد الغرفة حسب الشكل او الصيغة التى تتطلبها عمليات التعلم والتعليم .
٤ ـ القيام بمسؤولية معرض الفصل ولوحاته الاعلانية من اعداد وتنظيم وتنسيق .
٥ ـ القيام بتحضير او تجهيز الوسائل التعليمية .
٦ ـ القيام بتعليم بعض افراد الفصل الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة .
٧ ـ تنظيم اشتراك الفصل فى الأنشطة المدرسية والاعداد لها .
٨ ـ تنظيم الرحلات والحفلات والمناسبات الترفيهية الخاصة بالفصل .

(1) Harley, 1973, P.29.

٩ ـ الاعتناء بكراسات الأنشطة الصفية وموادها التعليمية واحضارها وتوزيعها حينما يلزم .
١٠ ـ القيام بالاتصالات الضرورية مع ادارة المدرسة ومعلميها واسر افراد التلاميذ كلما دعت الحاجة لذلك .
١١ ـ التعرف على مشاكل افراد الفصل التربوية والتشاور بخصوصها مع المعلم المختص للاستجابة لها بما يفيد تعليميا ونفسيا .
١٢ ـ تسجيل حالات الغياب اليومى لأفراد الفصل .
١٣ ـ اجابة الطارق بباب الفصل .
١٤ ـ القيام بمسؤوليات تهوية وضوء الغرفة الدراسية .
١٥ ـ القيام بمسؤولية تكييف جو الغرفة من تدفئة وتبريد .
١٦ ـ القيام بمسؤولية تزيين او زخرفة جدران الغرفة ـ ديكور الغرفة الصفية .
١٧ ـ التخطيط والعمل ـ بتوجيه المعلم ـ على ضبط نظام الفصل العام .

ط ـ تدريب التلاميذ على الادارة الذاتية :

يرتبط هذا الاجراء الى حد كبير بما سبقه ـ تأسيس مجلس ادارة الفصل ، حيث يستطيع المعلم بقليل من التخطيط والتدريب المناسبين تهيئة تلاميذه للقيام بمختلف الواجبات الادارية التى اقترحناها فى الفقرة السابقة ـ رقم ح .

يحتاج المعلم لاعداد افراد الفصل لتنفيذ مسؤوليات الروتين الادارى الصفى الى اتباع الاستراتيجية التالية [١]

١ ـ شرحه العملى فى أول السنة الدراسية للمهارات والواجبات الادارية التى يريدها من تلاميذه .
٢ ـ تحلّيه بالصبر والأناة والمثابرة اثناء تطبيق التلاميذ اوممارستهم المبدئية لها .. ان الوقت الذى ينفقه افراد الفصل فى تعلم المهارات او المهمات الادارية سيتم تعويضه فيما بعد ، وخاصة عند امتلاكهم لقدرات الادارة الذاتية لشؤونهم ومتطلبات تعلمهم وابدائهم لكثير من التعاون فى تنفيذ عمليتى التعلم والتعليم .
٣ ـ تزويده المستمر لأفراد التلاميذ بمسؤوليات وخبرات صفية ترعى الفكر والعمل الاستقلالى والتعاون فيما بينهم ، مع تعزيزه دائما فى الوقت والصيغة المناسبتين لانجازاتهم فى هذا المجال .
٤ ـ تشجيعه لمحاولات التلاميذ ومبادراتهم الذاتية الخاصة بالاعمال الادارية والروتينية

(1) Good & Brophy. 1978, PP. 172 - 1780

للفصل مع عدم الاستهانة بهم أو الحط من قدراتهم لخطأ تعليمى أو عدم كفاية يبدونها .
يجب أن يعتبر خطأ ومحاولة التلاميذ كمؤشر لرغبتهم فى التعلم واكتساب المهارات المطلوبة .
ما يلزم المعلم فى مثل هذه الأحوال هو التعرف على مواطن الضعف - واسبابه ثم معالجة ذلك بأساليب تربوية ونفسية بناءة .

ى - الاستحواذ على انتباه التلاميذ فى الحصة :

يعدّ انتباه التلاميذ فى الحصة من العوامل الهامة التى يجب توفرها للتعلم والتعليم ، فدونه يسود جو الفصل كثير فى الفوضى والتشوّش ، ويصبح تحقيق الأهداف التربوية شائكا صعب المنال . يمكن للمعلم لغرض الاستحواذ على انتباه التلاميذ فى الحصة مراعاة الاجراءات التالية (١)

١ - ان يتأكد دائما من انتباه التلاميذ التام قبل بداية التدريس . - يمكنه جذب الانتباه فى اول الحصة بسرد قصة او حادثة واقعية مشوقة « عامة او شخصية » ، أو بتوجيه اشارة أو كلمة او جملة تشير للتلاميذ بدخول او بدء الحصة .

٢ - ان يتمهّل لحظة بعد اعطاء إشارة الانتباه حتى تصل الرسالة للتلاميذ ويعوا المطلوب منها .

٣ - ان يصف باختصار او يعطى لمحة موجزة عن اهداف وموضوع التدريس ، كما يجب ان يوجد صلة او معنى مفيدا لها فى حياة التلاميذ وتعلمهم .

٤ - ان يبدأ - عندما يشعر بانتباه التلاميذ وتهيئتهم النفسية - بالدرس دون تأخر او انقطاع أو توقف لأمر جانبى أو هامشى لا يخص الفصل أو التربية الصفية .

٥ - ان يعطى أوامر وتوجيهات الانتباه من خلال عبارات واسماء محدّدة - لا عامة توجّه لمجموع الفصل ، كأن يدعو التلميذ غير المنتبه باسمه ، حيث يعتبر هذا فى معظم الأحيان كافياً له للرجوع الى جو الحصة .

٦ - ان ينتقل من فقرة أو مهمة لاخرى فى الوقت المناسب ، دون توقف او تمهل يؤدى الى انتظار الفصل دون عمل . ان مثل هذا التباطؤ يحفز فى بعض أفراد التلاميذ الرغبة للحديث الهامشى واحداث بعض المشاكل الجانبية وعدم الانتباه العام .

٧ - ان ينظر الى التلاميذ دائما اثناء الشرح ، ولا يدير ظهره لهم ، أو يركز نظره خارج الغرفة أو جانبا أو على السبورة .

٨ - ان يتنقل اثناء الدرس بين التلاميذ ويتحقق عن قرب من تعابير وجوههم وما لديهم

(1) Good & Brophy, 1978, PP. 185 - 191 .

من صعوبات وحاجات .

٩ ـ ان يوجه الأسئلة الصفية بشكل عشوائى غير متوقع ، ويتعمد سؤال التلاميذ الذين يغلب عليهم الشرود او السرحان على ألاّ يعمد الى اذلالهم لعدم اجابتهم وارتباكهم ، بل يشجعهم على الاجابة الصحيحة والانتباه .

١٠ ـ ان ينوع من متطلبات الأسئلة ولا يقصرها على التذكر حتى يحفز بهذا أفراد التلاميذ على المحاولة واعمال الفكر .

١١ ـ ان يقسم متطلبات الاجابة للسؤال الواحد على اكثر من تلميذ ليسمح لأكبر عدد ممكن بالمشاركة والانتباه ، سائلا اياهم ايضا بصيغة غير متوقعة كما اسلفنا ليحافظ على يقظتهم وانتباههم العام .

١٢ ـ ان يسأل افراد التلاميذ اكثر من مرة واحدة كلما ناسب ذلك ـ حتى لا يضع مثل هؤلاء فى حسبانهم بأن دورهم فى المشاركة الصفية قد انتهى ، فيركنوا الى النوم أو المشاكل الجانبية .

١٣ ـ ان يطلب من بعض التلاميذ تكرار اجابات اقرانهم على مسمع الفصل أو أن يعطوا رأيهم حول صحتها او خطئها ، او يعلقوا أو يضيفوا عليها .

١٤ ـ ان ينوع المعلومات المعطاة خلال التدريس بمقدار الربع (عما هو متوفر فى الكتاب المقرر) لجذب انتباه اولئك الذين يعرفون بالتو مادة الكتاب .

١٥ ـ ان ينوع من طرق ووسائل التدريس خلال الحصة الواحدة ليستجيب لأساليب مختلف التلاميذ ورغباتهم فى التعلم .

١٦ ـ ان ينوع من الصوت والفاظ ولغة المديح والتدريس .

١٧ ـ ان ينوع من الأنشطة الصفية . كأن تكون كتابية وشفوية وعملية . تتم فى المقعد وعلى السبورة واثناء جلوس التلاميذ ووقوفهم فى مقاعدهم أو امام الفصل .

١٨ ـ ان يقسم الشرح أو المحاضرة أو الموضوع اذا كان طويلا الى مراحل أو فقرات ، ويتوقف عند انتهاء كل واحدة للمراجعة وسؤال التلاميذ .

١٩ ـ أن يتقدم فى الشرح والدرس بسرعة تتناسب مع قدرة التلاميذ على الفهم والاستيعاب ، ليجنبهم بذلك امكانية الشعور بالاعياء أو الاجهاد من محاولة المتابعة والادراك لما يجرى دون جدوى ، أو الملل للبطء الملحوظ فى سير الحصة .

٢٠ ـ أن يتوقف عن التدريس فور ملاحظته ملل وشرود التلاميذ . وخاصة بعد بذله لمحاولات عدة لتشويقهم وجذب انتباههم .

ك ـ عقد اجتماعات دورية للفصل :

يمكن للمعلم ـ كاجراء ادارى بناء ـ عقد اجتماعات دورية مع تلاميذه[١] تقتضيها الظروف والمناسبات التى يمرون بها من وقت لآخر ، حيث يجلسون معا فى حلقة واحدة ويتبادلون الرأى فى المشاكل التى تواجه الفصل كأفراد ومجموعات .

يجب على المعلم ان يراعى عند قيادته لمثل هذه الاجتماعات حرية الحديث وابداء الرأى من قبل جميع التلاميذ ، دون مقاطعة أو نقد من أحد . كما يتوجب منه توجيه النقاش وتركيزه للوصول الى حلول جماعية يلتزم مختلف أفراد الفصل تطوعيا بتبنيها وتنفيذها .

ل ـ التعرف على السلوك الجيد وتعزيزه.:

يعتبر التعرف على السلوك الادارى الجيد لأفراد التلاميذ وقيام المعلم بتشجيعه وتقويته بالوسائل المادية والنفسية المناسبة من الاجراءات العامة التى تميّز الادارة الصفية الناجحة . يراعى المعلم عند تعرّفه على السلوك المطلوب وتعزيزه لدى التلاميذ ما يلى[٢] :

١ ـ أن يستخدم نوع ووسائل التعزيز المؤثرة لدى كل تلميذ ـ المتفقة مع طبيعته ورغبته وحاجته .

٢ ـ أن يعمد إلى تعزيز السلوك المطلوب فقط عند ابداء أفراد التلاميذ له حسب المعايير والمواصفات الموضوعة أو المتفق عليها .

٣ ـ أن يستمر أو يثابر فى تعزيز سلوك التلاميذ حتى يتم لهم اكتسابها واستقرارها فى شخصياتهم .

٤ ـ أن يعزز السلوك المطلوب حال حدوثه أو ابدائه من قبل التلاميذ .

٥ ـ أن ينوع من التعزيز ووسائله المستخدمة وألاّ يقتصر على نوع واسلوب واحد يسأمه أفراد التلاميذ بعد فترة وجيزة .

هذا ، ويعتبر المديح من أكثر الوسائل التعزيزية المتوفرة للمعلم فى تربيتنا المدرسية وأسهلها اجراءً وأقلها كلفة . وعليه نقترح على المعلم فى هذا المجال مراعاة المبادىء التالية[٣] :

---

(1) Glasser, w. schools without failur e. NewYork : Harper & Row publishers, 1969.

(2) Meacham & wiesen, 1974, PP. 36 - 184.

(3) Good & Brophy, 1978, PP. 183 - 184.

١ ـ أن يتم المديح بصوت طبيعى وبصيغة سهلة ومفهومة ومباشرة .
٢ ـ أن يستخدم الفاظاً وعبارات عامة مؤثرة ومعروفة لدى معظم التلاميذ .
٣ ـ أن يستعمل الفاظا وعبارات متنوعة فى المديح .
٤ ـ أن يشار مع المديح إلى نوع السلوك الذى قام به التلميذ ، مثل اشكرك على جلوسك النظامى فى مقعدك .
٥ ـ أن يتم المديح فرديا وبالاسم ، دون اللجوء إلى مديح الفصل كمجموع وبعبارات عامة تائهة .
٦ ـ أن يتم مديح التلاميذ الذين يتصفون بالخجل أو الاحراج من أقرانهم بشكل مستقل خاص من خلال اجتماعهم الفردى بالمعلم .
٧ ـ أن يدعم المديح اللفظى بشعور ومعاملة ايجابية محسوسة للتلميذ من قبل المعلم ، على أن يحدث هذا طبيعيا وانسانيا دون تكلف من المعلم ، أو احساس من التلميذ بالرشوة .

م ـ حفظ السجلات الصفية لتقدم التلاميذ

تستلزم عمليات التعلم والتعليم وما يحدث خلالها من انشطة تربوية وادارية وما ينتج عنها من سلوك ومهارات وقيم ، استخدام سجلات يومية يحتفظ بها المعلم وتلاميذه بأهم ما يستجد لديهم وما يتعرضون له من خبرات وصعوبات ليستفيدوا منها معا فى توجيه التربية الصفية وزيادة فاعليتها وعطائها . وفى غمرة تفجر المعرفة التى نعيشها فى هذا العصر ، ولكثرة المشاكل والمهام التى تواجهها التربية المدرسية كل يوم ، فقد اصبح ضروريا من المعلم تدوين ما يقوم به من انجازات وما يلاقيه من عوائق وما يلاحظه على افراد تلاميذه من تغيرّ سلبى أو ايجابى فى وسائل تخزينية خاصة نطلق عليها بالسجلات الصفية .

وقد تكون السجلات الصفية خاصة بالمعلم وهى الأساسية والدائمة ، حيث تنتقل من معلم الى آخر ومن سنة الى اخرى مع التلميذ خلال تعليمه المدرسى وسجلات صفية خاصة بالتلميذ نفسه ، حيث يتولى ترقيم انجازاته ومصاعبه ومشاعره كلما حدثت فى الفصل والمدرسة والبيت لتكون مرجعا له وللمعلم عند التقييم والتوجيه .

ولما كان حفظ السجلات الصفية لأفراد التلاميذ يمثّل واجبا اداريا هاما للمعلم ، فإننا

سنقوم فى هذه الفقرة بمعالجة بعض الأمور الخاصة[1] بهذه المهمة الادارية اليومية للمساعدة على جعلها سهلة مفيدة له ولتلاميذه .

١ ـ قضايا أساسية يجب اعتبارها قبل التسجيل :

يجب على المعلم ان يعتبر قبل ملاحظته وتسجيله لأى سلوك الأمور الهامة التالية[2] :

■ هدف التسجيل ، أى الشىء المحدد الذى يريد تسجيله .

■ أهمية الشىء الذى يراد تسجيله وقيمته العامة واستعمالاته فى التعلم والتعليم .

■ اسلوب أو طريقة جمع البيانات للتسجيل .

■ الأدوات المستعملة فى التسجيل من اقلام ونماذج وكراسات خاصة .

■ الوقت المناسب للتسجيل .

■ مكان حفظ أو تخزين السجلات الصفية .

■ اسلوب استعمالها والاستفادة منها فى المستقبل .

٢ ـ اجراءات الاستفادة من السجلات الصفية :

للاستفادة من السجلات الصفية ، يمكن للمعلم مراعاة الاجراءات الآتية :

■ تنظيم وتبويب السجلات لأفراد التلاميذ من حيث الشكل والمحتوى بصيغ تساعد على استمرار استعمالها من معلم لآخر فى المستقبل .

■ الاطلاع المنتظم على سجلات افراد التلاميذ اسبوعيا وتدوين أهم ما يرد فيها فى سجلاتهم الخاصة لديه .

■ مقابلة افراد التلاميذ رسميا مرة فى الشهر لمدة تتراوح بين ٥ ـ ١٠ دقائق يطلع المعلم اثناء المقابلة على سجلات التلاميذ ويناقشهم بما فيها ، متعرفا بهذا على احوالهم وصعوباتهم وانجازاتهم . يساعد هذا الاجراء المعلم فى تحقيق ما يلى :

1- Foster, J. Recording individual progress.
London : Macmillan Education Ltd 1971.
2- Foster, 1971, P. 10; PP. 11, 20 - 12.

- التعرف على صعوبات التلميذ ومواطن الضعف عنده لمساعدته والاستجابة لحاجاته .
- التعرف على نجاحات التلميذ ومواطن القوة عنده لاستغلالها فى مساعدة الآخرين من أقرانه .
- تقويم فعالية وكفاية ما تم انجازه من المنهج .
- جمع البيانات حول مدى ملاءمة ما يقوم به المعلم من أنشطة وما يستعمله من استراتيجيات وطرق لطبيعة التلاميذ والمهمة المنهجية .
- تحديد المشاكل العامة التى يواجهها افراد التلاميذ تربويا ونفسيا ثم التعرف على اسبابها والعمل على حلها .
- تقويم كفاية مخرجات التعليم كميا ونوعيا .
- تحديد الحاجات المقبلة لأفراد التلاميذ للعمل على دمجها فى عمليات التعلم والتعليم وتحقيقها .

■ تلخيص نتائج المقابلة لكل تلميذ فى السجل الدائم لديه بلغة واضحة وموضوعية لمتابعتها ودراستها عندما يلزم .

٣ ـ مواضيع سلوكية يمكن تسجيلها لأفراد التلاميذ :

من المواضيع الهامة التى تتركز حولها بيانات السجلات الصفية عادة ما يلى :

■ أساليب افراد التلاميذ فى معالجة المشاكل التى تواجههم اكاديميا وحياتيا .
■ الرغبات والميول الفردية للتلاميذ وأهم مظاهر نشاطهم .
■ تقدم افراد التلاميذ تحصيليا .
■ صعوبات افراد التلاميذ الأكاديمية والشخصية .
■ غياب وحضور افراد التلاميذ وأسبابها العامة .

يجب ان يحتوى السجل كذلك بالاضافة للمواضيع السلوكية اعلاه على معلومات تخص الصحة العامة للتلميذ وذكاءه ومولده وأسرته ..

٤ ـ أمثلة للسجلات الصفية فى اللغة :

قد تدور سجلات افراد التلاميذ الذاتية حول النقاط اللغوية التالية :

- ما هو اسم الكتاب الذى طلبت منك قراءته أو الرجوع اليه ، أو طلعت عليه بشكل مستقل ؟
- ما هى أسباب اختيار الكتاب ؟
- هل تكتب ملخصا لما تقرأ ؟
- ما هو اسلوب ومكان الاحتفاظ بالملخصات ؟
- ما هو اسم ونوع الكتاب الذى أردت قراءته ولم يكن متوفرا ؟
- ما هى عنوانين المواضيع التى قمت بكتابتها هذا الأسبوع ؟
- اكتب الكلمات (المقررات) الجديدة التى درستها أو قرأتها هذا الأسبوع ؟ ضع خطا تحت التى لم تتمكن من استعمالها بعد .
- ما هو مصدر الاستماع المفضل لديك ؟ معلم أو مسجل سمعى أو راديو ؟
- ما هو أحب المواضيع اللغوية اليك ؟ قواعد ، تعبير ، مطالعة ...؟
- ما هى أسباب أو عوامل الصعوبة فى رأيك ؟

يمكن أن تظهر النقاط أعلاه اجرائيا فى الجدول التالى : (٥ ـ ١)

* * *

جدول ٥ ـ ١ : نموذج موجز (عام) لسجل ذاتى لتقدم التلميذ لغويا

اسم التلميـــــذ :	الفصـــــل :
النشـــــاط	التوضيحـــــات
اسم الكتب أو القصص المقروءة	
أسباب قراءتها	
الفكرة العامة أو المفهوم الذى تعالجه	
المواضيع التى قمت بكتابتها	
المقررات التى مرت عليك هذا الأسبوع . . ضع خطا تحت التى لم تستعملها	
نوع القصص التى تستمع اليها عادة	
مصدر أو واسطة الاستماع للقصص	
أحب المواضيع اللغوية اليك	
أصعب المواضيع اللغوية لديك	
أسباب ومواطن الصعوبة	
اضافة وتعليـــــق :	

أما سجل المعلم لتقدم افراد التلاميذ لغويا فقد يظهر مثال محدود منه بالصيغة التالية[1] :

جدول ٥ ـ ٢ : نموذج لسجل المعلم خاص بتقدم التلاميذ فى استعمال قاموس اللغة

مهارات ايجاد الكلمة	مهارات اللفظ	مهارات فهم المعنى
● ترتيب الكلمات هجائيا	● استعمال مفتاح اللفظ فى اسفل الصفحة	● معرفة معنى الكلمة بقراءة تعريفها
● ايجاد الكلمات فى قائمة هجائية	● استعمال مفتاح اللفظ بجانب الكلمة	● استعمال الصور والتعريفات للحصول على المعنى المطلوب
● فتح القاموس على القسم الذى توجد فيه الكلمة	● استعمال وتفسير الارشادات الدالة على اللهجة	● استعمال الجمل التوضيحية للوصول الى المعنى
● استعمال كلمتى مفتاح الصفحة لتعيين الجهة الموجودة فيها الكلمة	● تحديد الأحرف الصامتة فى الكلمة الملفوظة	● استعمال معنيين مختلفين لنفس الكلمة
● تحديد الكلمة المطلوبة	● تحديد الاختلاف بين تهجئة ولفظ الكلمة	● موازنة معانى الكلمة مع استعمالات الواقع
	● استعمال التهجئة المسموعة فى لفظ الكلمة	● فهم المعانى الخاصة والأقوال والتعابير العامية
	● تمييز الأصوات اللينة فى الكلمة	● ارجاع الكلمة الى جذرها
	● معرفة اساليب تمييز المقاطع اللفظية للمفردات	● اختيار المعنى المطلوب للمناسبة
	● تحديد المقاطع اللفظية اللينة	
	● لفظ الكلمة بالصيغة الصحيحة	

1- Dallmann, U. , Rouch, R. , chang, L. and boer, J.
The teaching of reading. New York : Holt, Rinehart & Winston,. Inc. 1974.

٥ ـ مثال للسجلات الصفية فى الاجتماعات :

فيما يلى مثال لسجل يمكن للمعلم استعماله للتعرف على تقدم افراد التلاميذ فى رسم الخرائط الجغرافية [١] :

- التعرف على طبيعة وصلاحية الخارطة الاصلية .
- تحديد مقياس الرسم للخارطتين الاصلية والجديدة .
- تحضير ادوات ومواد الرسم .
- تحديد اطار الخارطة الجديدة .
- تخطيط شبكة المربعات على الخارطة الجديدة .
- رسم الخارطة الجديدة من خلال المربعات .
- وضع المظاهر الطوبوغرافية .
- كتابة الاسماء والرموز .
- تلوين الخارطة الجديدة .

٦ ـ مثال للسجلات الصفية فى العلوم والصحة :

تعتبر النظافة والترتيب العام مظهرا هاما لشخصية التلميذ الانسانية ، وبهذا سنعرض فيما يلى نموذجا مصغرا لسجل صفى يمكن للمعلم بواسطته التعرف على مظاهر النظافة لتلاميذه لمعالجة ما يلزم فى هذا المجال [٢] :

- الاستحمام ثلاث مرات اسبوعيا على الاقل .
- غسل الاقدام يوميا .
- غسل الابطين يوميا .
- استعمال مستحضرات منع التعرق والرائحة
- تنظيف الاسنان بالمسواك بعد كل وجبة .
- مراجعة طبيب الاسنان مرة كل ستة اشهر على الاقل .
- غسل شعر الرأس مرة كل اسبوع على الاقل .
- ترتيب الشعر يوميا .

---

(١) محمد زياد حمدان . الوسائل التعليمية ـ مبادئها وتطبيقاتها . بيروت : مؤسسة الرسالة ١٩٨١ ، الفصل الرابع .

(2) La Salle, d. & Gaer, G. Health Instruction For Today's School . Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall . Inc . 1963 .PP . 86 — 87.

- تغيير الملابس الداخلية ثلاث مرات اسبوعيا على الاقل .
- تغيير الجورب يوميا .
- استعمال ملابس خارجية نظيفة .
- استعمال ملابس خارجية ملائمة للموقف او المناسبة .

٧ ـ مثال للسجلات الصفية فى الحساب :

وفيما يلى قائمة للمهارات الاساسية الخاصة بالجمع والتى يجب على التلميذ التمكن منها قبل انتقاله لمهارات اخرى فى الحساب كالطرح والضرب والقسمة .

- جمع عددين بخانة رقمية او اثنتين ودون حمل .

مثل :

```
    ٢٩        ٧٣
 + ٤٠       + ٣
 ____      ____
```

- جمع ثلاثة اعداد بخانة واحدة ودون حمل .

مثل :

```
    ١         ٣
    ٤         [illegible]
 + ٢       + ٥
 ____      ____
```

- جمع عددين او اكثر بخانة واحدة وبمجموع لا يتعدى خانة العشرات وبحمل لها

مثل :

```
    ٥         ٣
 + ٦          ٩
            + ٤
 ____      ____
```

- جمع عددين بخانتين وبحمل لخانة العشرات

مثل :

```
    ٣٧        ٢٨
 + ٤٣      + ٥٩
 ____      ____
```

ـ جمع ثلاثة اعداد بخانة او اثنتين وبحمل لخانة العشرات وبمجموع لا يتعدى خانة المئات .

مثل :

٥٦	٢٣	٣
٤٠	٧	٨
٧٦ +	٥٦ +	٢٤ +

ـ جمع ثلاثة اعداد بخانتين او ثلاث وبحمل لخانة المئات وبمجموع لا يتعداها .

مثل :

٢٠٦	٣٥١	٤٢
٩٢	٧٤	٦٤
٢٣١ +	١٦٣ +	٧٠ +

ـ جمع ثلاثة اعداد او اكثر بخانات مختلفة وبحمل لخانة المئات وبمجموع لا يتعداها .

مثل :

٤٨٥	٥٦٧	٧٦٥
٣٧٠	٢٧	٣
٩٦	٢٥٩	٩٧

ـ جمع ثلاثة اعداد او اكثر بخانات مختلفة وبحمل لخانة الالوف وبمجموع لا يتعداها .

مثل :

٦٧٩	٩
٥٣	٧٤٠
١٤٨٠	٢٥
	٢٥٤٢

ـ جمع كسرين عشريين او اكثر بمجموع اقل من واحد صحيح .

مثل :

	٠,٥
٠,٣	٠,١
٠,٢	٠,٣

- جمع كسرين عشريين او اكثر بعدة خانات وبمجموع اقل من واحد صحيح .

مثل :

٠,٣	٠,١٥	٠,٢٤٠٥
٠,٠١	٠,٤٦	٠,٠٠٤٦
		٠,٥٠٧١
ـــــــ	ـــــــ	ـــــــ

- جمع كسور عشرية بعدة خانات وبمجموع اكثر من واحد صحيح

مثل :

٠,٤٠	٠,٢٣٩
٠,٩٦	٠,٧٨٦
	٠,٩٩٨
ـــــــ	ـــــــ

- جمع كسور عشرية بعدة خانات وباعداد صحيحة .

مثل :

٠,٧٢٦	٧,٠٥٠٠
٤,٠٤٠	٠,٩٣٤١
٣,٩٣١	٦,٦٨٥٠
	٨,٤٠٣٧
ـــــــ	ـــــــ

- جمع كسور عادية بمقامات موحدة ودون اعداد صحيحة .

مثل :

$= \frac{٣}{٥} + \frac{٢}{٥}$ $\qquad$ $= \frac{٤}{٨} + \frac{١}{٨} + \frac{٢}{٨}$

- جمع كسور عادية بمقامات مختلفة ودون اعداد صحيحة .

مثل :

$= \frac{١}{٤} + \frac{١}{٢} + \frac{٣}{٧}$ $\qquad$ $= \frac{١}{٩} + \frac{١}{٢}$

- جمع كسور عادية بمقامات مختلفة وباعداد صحيحة .

مثل :

$= ٧ + ٥\frac{١}{٤} + ٤\frac{٩}{١٠}$ $\qquad$ $= ٢\frac{٣}{٥} + \frac{١}{٣}$

ن ـ الخلاصة

ناقش الفصل اثني عشر اجراء عاما يمكن للمعلم مراعاتها معا عند ادارته للفصل . كانت هذه مع بعض التوضيح كما يلى :

١ ـ خصائص وواجبات المعلم المساعد للادارة الصفيه كالالتزام الفطرى بالتدريس والذكاء المناسب والنضج والصبر ، ثم المحافظة على وقار الشخصية وتجنب المواقف الحرجة مع التلاميذ ، والانتباه التام لما يجرى فى الفصل ومتابعته وتوجيهه ، والانتقال المناسب من نشاط لآخر ووضوح التعليمات والمحافظة على انتباه التلاميذ .

٢ ـ تحضير التدريس الصفى ، يتصف تحضير التدريس البناء للادارة الصفية بالمبادىء التالية :

- الشمول ، بتغطيته واستجابته لكافة ما يجرى فى الحصة ويهم عمليات التعليم والتعلم .
- اتصاله المباشر بالمادة وبوحداتها التدريسية .
- القابلية للتعديل .
- الصدق والصحة كأن يمثل متطلبات الاهداف ويؤدى الى تحقيقها .

٣ ـ تحضير الغرفة الدراسية ؛ ويراعى فى ذلك المبادىء التالية :

- تقسيم الغرفة الى قطاعات واقسام متخصصة للاستجابة لرغبات وحاجات التلاميذ .
- تنظيم اثاث الغرفة بصيغ مناسبة تربويا ونفسيا .
- تعديل ضوء وحرارة وتهوية الغرفة بما يتفق مع حاجات التلاميذ .
- المحافظة على نظافة الغرفة .
- توفير سبورة مناسبة ، والتأكد من صلاحية نوافذ وابواب الغرفة للاستعمال .
- زخرفة وتجميل (ديكور) الغرفة بشكل مناسب تربويا .

٤ ـ تأسيس احكام عامة لنظام الفصل ويراعى فى هذا المبادىء التالية :

- عدم الكثرة .
- الوضوح اللغوى .
- التأكيد على تنفيذ الاحكام منذ بداية السنة الدراسية .
- عمومية التطبيق وموضوعيته .

■ اشتراك التلاميذ فى تخطيط الاحكام واقتراحها .

■ عدم مخالفة المعلم سلوكيا او لفظيا لها .

٥ ـ المحافظة على جو ايجابى متفاعل للفصل ، ويتم هذا بما يلى :

■ المحافظة على شخصية متكاملة ومستقرة للمعلم فى الفصل .

■ توفير خبرات اجتماعية متعاونة .

■ تقليل فرص المنافسة الشخصية والمنازعات الفردية بين التلاميذ .

■ اشعار افراد التلاميذ باهمية كل منهم فى التعليم والتعلم .

٦ ـ التنظيم المناسب للتلاميذ فى الفصل ، ويتم هذا بصيغ مختلفة يناسب كل منها حالة او مناسبة تربوية محددة معتمدا فى ذلك على احد المعايير التالية :

■ القدرات التحصيلية للتلاميذ .

■ قدرات الذكاء والاستعداد .

■ نوع المصدر الادراكى ـ سماعى او بصرى .

■ رغبة افراد التلاميذ فى اختيار اقرانهم .

■ نوع الاعاقة الفردية .

■ هدف التعليم .

■ الخصائص النفسية لافراد التلاميذ .

■ اسلوب او طريقة التعليم المستخدمة فى التدريس .

٧ ـ تأسيس مجلس لادارة الفصل ، ليتولى القيام بالاعمال الروتينية للفصل من تنظيم وتنظيف وترتيب وتوزيع وتوجيه وتدريس خاص واتصالات مدرسية .

٨ ـ تدريب التلاميذ على الادارة الصفية الذاتية باعدادهم المناسب بالمهارات الروتينية والتربوية الاساسية للحياة الصفيه وتحضيرهم بها .

٩ ـ الاستحواذ على انتباه التلاميذ فى الحصة من اولها الى اخرها . ويمكن الحصول على هذا بمراعاه عشرين اجراء فى هذا المجال .

١٠ ـ عقد اجتماعات دورية للفصل حسب الحاجة .

١١ ـ التعرف على السلوك الجيد لافراد التلاميذ وتعزيزه وتشجيعه ماديا ولفظيا فى الوقت والاسلوب المناسبين .

١٢ ـ حفظ السجلات الصفيه لتقدم التلاميذ التحصيلى والاجتماعى بكافة انواعها .

س ـ اسئلة للمراجعة

١ ـ عدد كتابيا بصحة لا تقل عن ١٠٠٪ الاجراءات العامة التى يمكن للمعلم مراعاتها فى مجال ادارة الفصل .

٢ ـ اذكر كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ المبادىء واجراءات التحضير البناء لادارة الغرفة الصفية

٣ ـ عدد كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ المبادىء والاجراءات التى تجب مراعاتها عند تأسيس احكام عامة لنظام الفصل

٥ ـ لخص كتابيا بصحة لا تقل عن ٨٥٪ وفى صفحة واحدة خصائص وواجبات المعلم المساعدة للادارة الصفية .

٦ ـ وضح كتابيا مع الرسم وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ دور الغرفة الدراسية فى التربية الصفية .

٧ ـ « الغرفة الدراسية الخربة والضيقة لا تمكن ادارتها ولا التعلم والتعليم فيها » ، اشرح كتابيا هذه العبارة فى صفحتين وبصحة لا تقل عن ٩٠٪

٨ ـ اشرح كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ وفى صفحتين على الاكثر كيفية امكانك المحافظة على جو اجتماعى متفاعل للفصل .

٩ ـ هات كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ خمسة عشر مثالا للواجبات الصفية التى يمكن لافراد التلاميذ القيام بها من خلال مجالس الفصول .

١٠ ـ لخص كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠٪ كيفية التصرف على السلوك الجيد لافراد التلاميذ وتعزيزه .

١١ ـ حدد ثلاث مهام اساسية ادارية فى التربية الصفية ، ثم قم بتدريب افراد التلاميذ عليها بصحة لا تقل عن ٩٠٪ وخلال اسبوع دراسى واحد

١٢ ـ اشرح كتابيا فى ثلاث صفحات وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ كيف يمكنك الاستحواذ على انتباه التلاميذ فى الحصة

١٣ ـ وضح كتابيا مع الرسم وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ مبادىء وكيفيات حفظ السجلات الصفية لتقدم التلاميذ الذين تدرس لهم (طول الاجابة يساوى خمس صفحات على الاكثر)

١٤ ـ هناك اربعة عوامل رئيسية تؤثر مباشرة على الادارة والتربية الصفية . اذكرها كتابيا مع استنتاج علاقة كل منها ببعضها ببعض وبالتربية والادارة الصفية (صحة الاجابة يجب ألاّ تقل عن ٩٠٪) .

١٥ ـ قارن كتابيا الاجراءات الادارية الاثنى عشر التى عرضها الفصل ، ثم رتبها تصاعديا على اساس صلاحية وقابلية تطبيق كل منها فى التربية المحلية بمدراسنا .

* * *



الفصل السادس

الانضباط الصفي - وسائله العامة وتطبيقاتها

(أ) المقدمة

(بـ) الانضباط الصفى بالتعزيز السلوكى

١ ـ التعزيز الايجابى ـ وسائله ومبادىء استخدامه

■ وسائل التعزيز الايجابى

■ اجراءات عامة لاستخدام المعززات الايجابية فى الانضباط الصفى

٢ ـ التعزيز السلبى

(جـ) ـ الانضباط الصفى بمعالجة السلوك السلبى

١ ـ الغرامة الكلية المؤقتة

٢ ـ الغرامة المتدرجة

٣ ـ الانطفاء او الالغاء بالتجاهل

٤ ـ الاشباع

٥ ـ التصحيح الزائد

٦ ـ العقاب

■ وسائل العقاب

■ مآخذ العقاب فى التربية

■ التغلب على مآخذ العقاب

(د) ـ الانضباط الصفى بتطوير عادات جديدة

١ ـ الحث والاقتداء بالنماذج

٢ ـ التشكيل

(هـ) ـ الانضباط الصفى باستخدام الاقران

(و) ـ الانضباط الصفى ذاتيا بافراد التلاميذ

١ ـ تسجيل التلميذ لسلوكه

٢ ـ اختيار التلميذ لنوع ومقدار التعزيز

٣ ـ استراتيجية السلحفاة

٤ ـ الاتفاقيات الفردية المشروطة

(ز) ـ مبادىء مساعدة للانضباط الصفى

١ ـ مبادىء عامة مساعدة للانضباط الصفى

٢ ـ مبادىء خاصة بالمعلم مساعدة للانضباط الصفى

(حـ) ـ الخلاصة

(ط) ـ اسئلة للمراجعة

الانضباط الصفي - وسائله العامة وتطبيقاتها

أ ـ المقدمة :

Classroom Discipline

يعتبر انضباط الفصل ونظامه العام مظهرا هاما من مظاهر الادارة الصفية ، وواجبا اساسيا يقوم به المعلم كل يوم . فدونه تسود البيئة الصفية كثير من الفوضى والمشاكل السلوكية التى قد تمنع حدوث عمليات التعلم والتعليم بشكل كامل ، او على اقل تقدير قد تعيقها لبعض الوقت او تبطىء من تقدمها او تذهب قسطاً من فاعليتها .

وبالانضباط يتحدد عادة نظام الفصل وانواع السلوك التعليمى والشخصى البناء واساليب التفاعل الاجتماعى المقبولة من افراد التلاميذ لبعضهم البعض ، مما يؤدى بالتربية الصفية عموما الى الامتاع والفائدة خبرة ونتائج .

وفى هذا الفصل سنعرض خمسة اجراءات عامة يقوم كل منها بدور وطبيعة محددة فى الانضباط الصفى ، وسنختم الفصل باقتراح مبادىء عملية مساعدة على تحقيق انضباط ونظام الفصل .. تبدو الخطوط الرئيسية التى سيعالجها الفصل كما يلى [1] :

- الانضباط الصفى بالتعزيز السلوكى .
- الانضباط الصفى بمعالجة السلوك السلبى .
- الانضباط الصفى بتطوير عادات جديدة .
- الانضباط الصفى باستخدام الاقران .
- الانضباط الصفى ذاتيا بافراد التلاميذ .
- مبادىء مساعدة للانضباط الصفى .

---

(١) ارجع لمزيد من التفصيل الى كتابنا : تعديل السلوك الصفى ـ مرشد علمى وتطبيقى للمعلم . توزيع الشركة المتحدة، بيروت. ١٩٨٢

ب ـ الانضباط الصفى بالتعزيز السلوكى

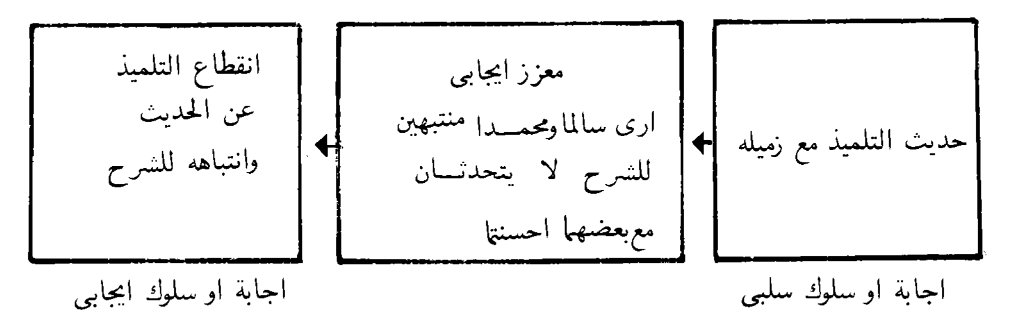
ان التعزيز فى اللغة هو الدعم ، فيقال عزز فلان زميله فى موقفه ، اى دعمه .. وقد يكون الدعم لفعل الخير والعمل الايجابى ، فيسمى حينئذ بالدعم او التعزيز الايجابى ، وقد يكون ايضا لتنشيط الهمة او الرغبة لفعل الشر والعمل السلبى غير المقبول خلقيا او اكاديميا او اجتماعيا فيطلق عليه عندئذ بالدعم او التعزيز السلبى [١] .

وبهذا يؤدى التعزيز الايجابى[٢] عند منحه للتلميذ الى زيادة حدوث سلوكه ، أما التعزيز السلبى فيحفز لديه التوقف عن السلوك الذى يتصف غالبا بالسلبية (من وجهة نظر المعلم على الاقل) ويزيد حدوث بديل ايجابى لديه .

التعزيز الايجابى ← زيادة حدوث السلوك

التعزيز السلبى ← تقليل حدوث السلوك او حذفه

فاذا وجد المعلم ان احد التلاميذ ينفق نسبة من وقته فى الحديث مع زميله المجاور اثناء الشرح او قيام الفصل بانشطة تتعلق بالمادة فان عمليتى التعزيز الايجابى والسلبى تبدوان كما يلى :



(لاحظ فى المثال الحالى بان التلميذين لديهما عادة الحديث الجانبى وعدم الانتباه ولكن المعلم انتظرهما حتى ابديا السلوك المرغوب فقام فورا بتعزيزه بالمديح والثناء) .

يتعلم التلميذ خلال عملية التعزيز الايجابى اعلاه بان :

ـ الحديث الجانبى وعدم الانتباه للشرح هو سلوك غير مرغوب

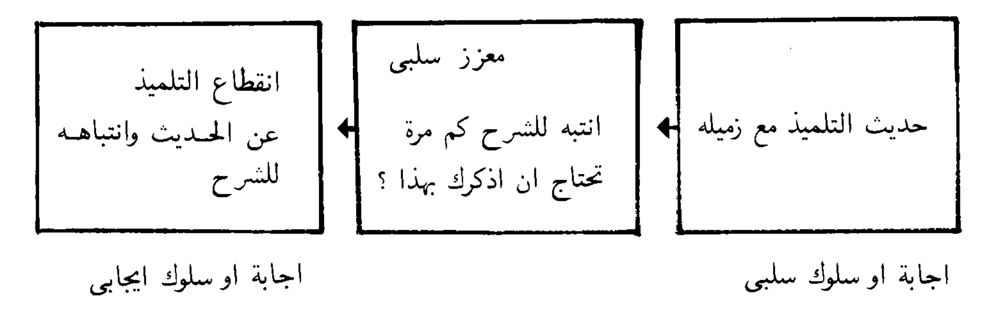
ـ رضا المعلم ومكافأته تنحصر على سلوك الانتباه وعدم الحديث الجانبى

(١) احمد رضا معجم متن اللغة بيروت : دار مكتبة الحياة ١٩٦٠ ص ٩٢ ـ ٩٤

(2) Pateet. J. Behavior Modifilation : A Practical Guide for Teachers. Minneapolis, Mirnn : Burgess Publishing co. 1973, PP. 43-45.

ـ تشجيع المعلم وثناؤه يؤدى لديه الشعور بالارتياح والرضاء النفسى .
ـ الانتباه للشرح وعدم الحديث الجانبى اثناءه هو سلوك مرغوب وعليه فان قيامه به سيعود عليه بالفائدة النفسية والمادية .

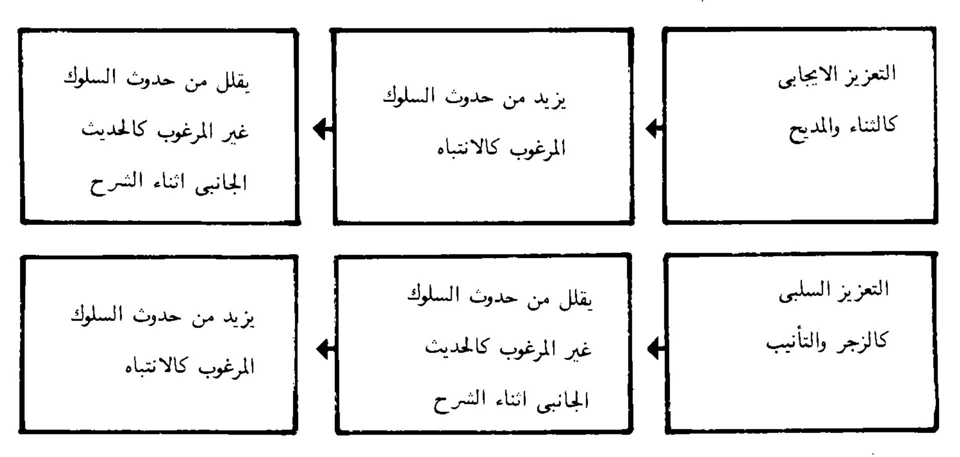
اما عند لجوء المعلم للتعزيز السلبى لسلوك التلميذين اعلاه فتبدو العملية كالتالى:



يتعلم التلميذ خلال عملية التعزيز السلبى اعلاه بان :
ـ الانتباه للشرح وعدم الحديث الجانبى أثناءه هو سلوك مرغوب.
ـ الحديث الجانبى وعدم الانتباه للشرح هو سلوك غير مرغوب .
ـ تعنيف المعلم وزجره يؤدى لديه شعورا بعدم الارتياح والرضاء النفسى
ـ الوسيلة التى سيتجنب بها زجر المعلم هى جلوسه هادئا وانتباهه له .

ان نظرة متفحصة للمثالين السابقين تبين بان عملية التعزيز سواء كانت ايجابية او سلبية تعدل سلوك التلميذ فى اتجاهين متزامنين . فبينما يزيد التعزيز الايجابى على سبيل المثال السلوك الايجابى للتلميذ ، يؤدى بشكل غير مباشر الى تحفيز الرغبة فى تقليل السلوك السلبى المناظر . وهكذا الامر بالنسبة للتعزيز السلبى فالتعزيز السلبى فى مثالنا الثانى بينما ادى الى تقليل سلوك عدم الانتباه والحديث الجانبى عند التلميذ ، زاد لديه فى نفس الوقت سلوك الانتباه والهدوء واوجد لديه الرغبة (او عمل على تقويتها وزيادة مفعولها) فى ابدائه وكذلك الامر بالنسبة للتعزيز الايجابى ففى ذات الوقت الذى زاد من احتمال قيام التلميذ بالانتباه وعدم الحديث الجانبى (فى المثال الاول) قلل لديه سلوك عدم الانتباه والحديث الجانبى واضعف الرغبة فى ابدائه . ومن هنا نستطيع القول بان اى معزز ايجابى وسلبى يمكن ان يستعمل احدهما بدل الآخر فى تعديل سلوك التلاميذ الصفية . وان الامر الذى

يجب ان يراعيه المعلم فى ذلك هو اسلوب الاستعمال ولغته وتوقيته .



١ ـ التعزيز الايجابى ـ وسائله ومبادىء استخدامه

■ وسائل التعزيز الايجابى

يطلق على الوسائل التى يستخدمها المعلم عادة فى تعزيز سلوك التلاميذ ايجابيا بالمعززات او المنبهات الايجابية Positive Reinforcers or Stimuli تدعى المنبهات ايجابية عندما تؤدى حال تقديمها للتلميذ على زيادة (او صيانة) استجابته او سلوكه . وقد تكون هذه المنبهات او المعززات[١] اساسية Primary او ثانوية مشروطة Secandary or Conditioned او عامة (معممة) Generalized وفيما يلى توضيح لكيفية استعمالها فى زيادة حدوث السلوك الصفى لافراد التلاميذ مع مراعاة المعلم فى كل حالة للمبدأ التالى : ان يكون تعزيزه للتلميذ مباشرا وفوريا ، والا فان عملية التعزيز والتعديل السلوكى الناتج عنها يتصفان بالضعف وعدم التأثير او الفعالية .

ـ المنبهات الايجابية الاساسية :

يمكن للمعلم استخدام المنبهات الاساسية كالطعام والشراب والراحة والدفء فى تعزيز سلوك التلاميذ وزيادته . فقد يعلن مثلا على الفصل بان التلميذ المنتظم والهادىء فى سلوكه الصفى هو الذى سيسمح له فقط بالخروج للشرب اثناء الحصة .. يحفز هذا الاجراء بعض التلاميذ على الهدوء العام .. وخاصة عندما يعزز المعلم هدوءهم هذا بالاستجابة المباشرة لطلبهم بالخروج للشرب . وبتكرار العملية عدة مرات يعتاد التلميذ على الانتظام

(1) **Meacham & Wiesen, 1974 . PP . 45 — 49**

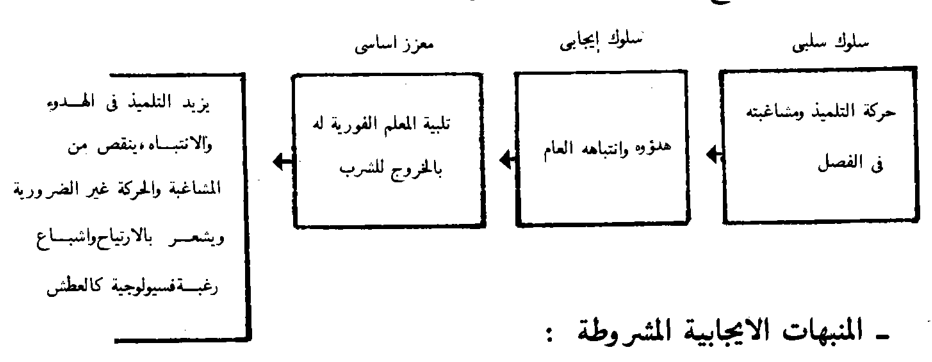
الصفى والهدوء لدرجة تصبح معها مكافأته غير ضرورية أولا تمثل حاجة هامة لديه .

وفى بعض المدارس حيث يقدم للتلاميذ وجبة غذائية عامة ، قد يلجأ المعلم الى تقديم نوع من الطعام الاضافى الذى يفضله بعض التلاميذ عند قيامهم بسلوك ايجابى مثل حل الواجب البيتى والانتظام فى الطابور والمشاركة الصفية والترتيب العام والمحافظة على الملابس ، بحيث يقدم المعلم لهؤلاء التلاميذ ما يفضلونه فى كل مرة يقومون خلالها بالسلوك المرغوب ، مما يؤدى تكرار التعزيز الى زيادة السلوك لديهم .

وفى حالات اخرى ، قد ينظم المعلم لاغراض تعليمية أو ترفيهية رحلة محلية أو خارجية لبعض المواقع سامحا الاشتراك فقط للتلاميذ الذين سيتقدمون ـ على سبيل المثال واحدة على الاقل فى تحصيلهم فى الاختبار التالى للمادة كأن يتقدم التلميذ من تقدير د الى ج أومن ج الى ب اومن ب الى أ . فبينما يعزز المعلم السلوك التحصيلى للمتقدمين ايجابيا ، يحفز الآخرين ـ عن طريق منبهات التعزيز السلبية بحرمانهم من الرحلة ـ على زيادة التحصيل والمحاولة اكثر فى الفرص القادمة .

واذا لم يرغب المعلم على كل حال استعمال هذا الاجراء لما قد يحدثه من مرارة فى نفوس بعض التلاميذ الذين لم يتقدموا فى تحصيلهم ، أو احيانا لقلة العدد الذى تقدم تحصيليا فانه قد يقوم باعفاء التلاميذ الذين أظهروا تحسنا فى تحصيلهم من دفع اشتراك الرحلة ، مما قد يؤدى الى زيادة تحصيل هؤلاء ، والى تحفيز البقية من زملائهم الى مضاعفة جهودهم الدراسية .

يمكن توضيح عملية التعديل السلوكى بالمعززات الاساسية الايجابية كما يلى :

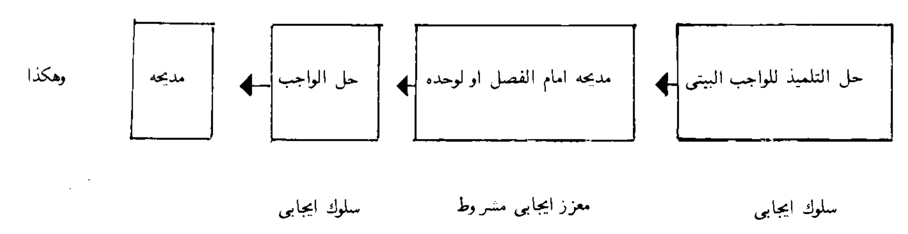


ـ المنبهات الايجابية المشروطة :

ويسمى هذا النوع فى بعض الاحيان بالمنبهات الثانوية . وتنبع اهمية هذه المنبهات

فى التعليم من سهولة ومرونة استعمالها وعدم كلفتها المادية العامة . وبينما تكون المنبهات الاساسية مؤثرة مع التلاميذ فى رياض الاطفال والمدارس الابتدائية ، فانها فى الغالب تفقد فعاليتها فى تحفيز سلوك التلاميذ فى المدارس المتوسطة والثانوية لأن التلميذ فى هذه المراحل المتقدمة من التعليم المدرسى لم يعد بحاجة لطعام او شراب او رحلات ، لكون هذه قد اشبعت لديه خلال خبراته الحياتية السابقة أو لتوافرها لديه . ومن هنا نبعت الحاجة الى تطوير او ايجاد نوع اخر من المنبهات يتلاءم مع طبيعة التلميذ فى هذه المراحل ويستجيب اكثر لحاجاته الشخصية والنفسية .

من امثلة المنبهات الايجابية المشروطة : المديح ، والهدايا الرمزية ، والالقاب الادبية ، وتكليف افراد التلاميذ بمسؤوليات صفية او قيادية كأن يعين الواحد منهم رئيسا او عريفا للفصل ، او منسقا لحفلة مدرسية ، او رئيسا لناد ادبى او قائدا لفرقة كشفية او رياضية ، وان مهمة المعلم الرئيسية عند تعديل سلوك احد التلاميذ هى معرفته لنوع المنبه الفعال الذى يمكن ان يستعمل للتعزيز ، ثم يقوم بعدئذ باستخدامه مع التلميذ كلما أبدى الأخير السلوك المرغوب . حيث تبدو العملية كما يلى :



ـ المنبهات المعممة (العامة) :

إن المنبهات المعممة هى نوع من المعززات المشروطة التى تعمل على اثـارة عدد متنوع من السلوك لدى كثير من الأفراد . ومع هذا يجب على المعلم التذكر بهذه المناسبة لحقيقة عامة مهمة هى : ان قوة مفعول اى معزز (منبه) على السلوك تختلف من فرد الى آخر حسب تنوع خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية . والقاعدة التى يمكن اعتبارها عند تعزيز السلوك واختيار منبهاته هى حاجة التلميذ المادية والنفسية للمعزز وتقييمه له . ففى المجتمع الامريكى قبل اكثر من مائة وخمسين سنة مثلا كان الملح والحلى اللامعة الزائفة ذات قيمة كبيرة لدى الهنود ، بينما كان الفراء والذهب (ولازالت) مواد يتنافس لامتلاكها

أو الحصول عليها افراد المجتمع البيض . وبهذا نرى تاريخيا ان التجارة السائدة بين الطرفين كانت تنحصر عموما باستبدال الذهب والفراء بحفنات من الملح او عدد من الحلى الرخيصة . بمعنى ان الذهب والفراء كانا معززين قويين للسلوك الفردى عند المستعمرين البيض ، والملح وعقود الحلى الزائفة كانت ذات قيمة كبيرة لدى رجل القبيلة الهندية . واذا حاول المعلم تعزيز سلوك تلميذ ينتمى الى اسرة ثرية باعطائه قلما اودفترا او ريالا فانها قد لاتؤدى الى اية نتيجة مرجوة لاحتمال عدم قيمتها لديه ، بينما اذا قدم هذه المعززات لتلميذ قادم من اسرة مستورة الحال فقيرة ، فانها قد تقود الى تغيير جذرى فى سلوكه .

وكما لوحظ فى المنبهات المشروطة السابقة ، قد تكون المنبهات المعممة لفظية تتمثل فى المديح والفاظ التشجيع والالقاب ، أو مادية كتقديم الهدايا مثل الفلوس والجوائز المختلفة ، او انشطة تعليمية او تنظيمية كتولى التلميذ لقيادة اومسؤولية معينة تختص بالمادة الدراسية او النظام الصفى والمدرسى (يوضح ملحق رقم ١ انواع المعززات التى يمكن استخدامها مع التلاميذ فى المراحل المختلفة فى مدارسنا)

■ اجراءات عامة لاستخدام المعززات الايجابية فى الانضباط الصفى

عند استخدام المعلم للمعززات الايجابية المشروطة والمعممة فى عمليات الانضباط الصفى ، يمكنه لغرض زيادة تأثيرها وضمان مفعولها اعتبار الاجراءات التالية :

- التركيز على المعززات الاجتماعية :

تلعب المعززات الاجتماعية Social Reinforcers دورا حساسا فى الانضباط الصفى لكونها تشكل الوسائل الرئيسية للتفاعل الاجتماعى والتربوى للتلاميذ فى غرفة الدراسة . وهى نوع من المعززات المشروطة والمعممة التى تهدف الى خلق جو دراسى مقبول والى تكوين شعور نفسى لدى افراد التلاميذ بالرضا والثقة بالنفس والقيمة والاهمية الشخصية والقبول الاجتماعى العام . من امثلة هذه المعززات شعور التلميذ بالحاجة لمحبة الآخرين وودهم له ، والحاجة لصحبته ، ولموافقة الاقران على آرائه واقتراحاته والاذعان لمطالبه (أو اذعانه لهم) [(١)]

وقد يستعمل المعلم والاقران المعززات الاجتماعية اعلاه وغيرها بالطلب من التلميذ ان يقود مناقشة صفية ، أو يحل مسألة أو قضية امام الفصل ، او يتحدث عن خبرة سابقة ، او تعليقهم على حسن مظهره او ترتيبه او ادبه ، او مدحه بالالفاظ مثل:هذا جميل ، هذه

(1) Vernon W. Motivating children :Behavior Modification In the Classroom. New York : Holt, Rinehart & Winston, Inc. 1972, PP. 24-25.

فكرة جيدة أو ذكية ، أو خلاقة « اننى معجب بصبرك أو مثاليتك ومثابرتك وشجاعتك او كفايتك الشخصية » ...

- الاعتدال فى التقديم

تتطلب عملية الانضباط السلوكى اعتدالا فى مقدار التعزيز المقدم للتلميذ عند ابدائه للسلوك المرغوب . فالزيادة (أو الاشباع) فى التعزيز تفقده جدته وتأثيره ، والتقليل (او الحرمان) قد يؤدى بالتلميذ الى اليأس والانسحاب من عملية التعديل .

- **استعمال المعززات الرمزية :**

ان المعززات الرمزية [1] Token Reinforcers هى قطع أو أقراص بلاستيكية أو معدنية او بطاقات ورقية لاتساوى شيئا بذاتها بل يرمز كل منها الى ثمن معين او قيمة مالية او عملية محددة . فعلى سبيل المثال ، قد يكون هناك مجموعة من البطاقات اذا وضعت معا تشكل صورة لسيارة او فيل او حصان . فعند قيام المعلم بتعزيز سلوك التلميذ وتقويته ، يقوم باعطائه قصاصة او بطاقة واحدة كل مرة يبدى فيها الاخير السلوك المطلوب ، حتى اذا تجمع لدى التلميذ العدد الكلى الذى يكون الصورة التى يريدها يصبح مؤهلا للحصول على موضوع الصورة من المقصف المدرسى او من جهة اخرى يحددها المعلم .

وكذا الامر بالنسبة للقطع المعدنية او البلاستيكية التى تساوى كل منها قيمة مالية او رمزية معينة . يعطى المعلم التلميذ قطعة حسب العملية التعزيزية التى عينها ، حيث يمكن للأخير الذهاب الى مقصف المدرسة وشراء مايريد مقابل مجموع القطع التى حصل عليها . أو تؤهله للقيام بنشاط تعليمى او ترفيهى يفضله . وبينما تعلم طريقة المعززات الرمزية التلميذ مهارات اجتماعية وتعليمية كالحساب وتشكيل المفاهيم - كما هى الحال فى الصور والاشكال والتعامل الاجتماعى المتمثل بالاخذ والعطاء ، فانها تعوده على الصبر والانتظار لنيل مايسر كما تبعث فيه المثابرة على مواصلة التحسن والارتقاء فى سلوكه وتعلمه .

- **مبادىء عامة لاستعمال المعززات الرمزية فى التربية :**

حتى تقوم المعززات الرمزية ايجابيا بتحفيز التلاميذ للقيام بالسلوك المطلوب يجب ان

---

(1) Vernon 1972, PP. 52-61.

يراعى المعلم المبادىء التطبيقية التالية :

■ اختيار السلوك المرغوب الذى سيجرى تعديله واستعمال المعززات الرمزية من اجله .

■ اختيار نوع المعزز الرمزى الذى سيستخدم فى التعزيز - قطعة بلاستيكية او خشبية او بطاقة او اشارة (✓) .

■ اختيار نوع المكافأة المادية او النفسية او النشاط التى سيستبدل التلميذ بها المعززات الرمزية التى سيحصل عليها .

■ اختيار طريقة او اسلوب لاعلام التلميذ بنجاحه فى المهمة واستحقاقه للمعزز الرمزى .

■ اختيار فرد من الفصل لتقديم المعزز او المعززات الرمزية ويكون هذا فى العادة قريناً يعجب به التلميذ او المعلم نفسه .

■ تسجيل استحقاق التلميذ من المعززات الرمزية الممنوحة لمنع الغش وضبط عملية التعزيز .

■ تعيين وقت مناسب لتقديم المعززات الرمزية كنهاية الحصة او اليوم الدراسى .

■ وجوب منح المعززات الرمزية عند قيام التلميذ بالسلوك المطلوب فقط .

■ وجوب منح المعززات الرمزية مباشرة حال قيام التلميذ بالسلوك المطلوب . وان التأخير فى تقديم المعزز يضعف كما اسلفنا فى فعاليته فى التعزيز والتأثير على التلميذ .

■ وجوب كون الشىء الذى سيستبدل به التلميذ المعززات الرمزية ذا قيمة لديه - مادية او نفسية .

■ وجوب كون الشىء الذى سيستبدله التلميذ بالمعززات الرمزية مناسبا لعمره وقدراته الشخصية العامة .

■ جعل العقاب مثل سحب المعززات المكتسبة من التلميذ غير علنى امام الفصل ، بل فى مكان او وقت خاص متفق عليه بين المعلم والتلميذ .

- فوائد استعمال المعززات الرمزية فى التربية :

ان لاستعمال المعززات الرمزية فى التربية مزايا نلخصها كما يلى :

■ لايؤدى استعمالها الى الاشباع كما هى الحال فى المعززات الاساسية مثل الطعام والشراب وغيرها .

■ لاتشوش المعززات الرمزية الانتباه او تشتته لأنها لاتساوى شيئا بحد ذاتها ، وتركيز

التلميذ منصب فى الواقع على ربح الشىء المستبدل بها عن طريق تحصيله الجاد للسلوك المطلوب .

■ ان تنوع الجوائز او الاشياء التى يمكن ان تستبدل بها المعززات الرمزية يمنحها مرونة عالية فى الاستجابة للفروق الفردية بين التلاميذ، حيث ينتقى كل واحد مايناسب حاجاته ورغباته النفسية والمادية .

■ قد تكون مخرجا لتحفز نوع من التلاميذ الذين لايهمهم مديح المعلم او انتباه الاقران (المعززات الاجتماعية) بل الحصول على مكسب شخصى مادى او نفسى .

- استعمال قاعدة بريماك .

تقوم قاعدة بريماك Premack Principle على ملاحظة المعلم لسلوك التلميذ ورغباته العامة والخاصة ثم يقوم بترتيبها فى قائمة بدءاً من الاقوى والاكثر حدوثاً وانتهاء بالاضعف والاقل حدوثاً . بعدئذ يعمد الى استعمال السلوك او الرغبة الاعلى فى القائمة فى تحفيز وتعزيز الاخريات اللواتى تقع دونها[1] .

واذا تفحصنا جدول الدروس اليومى او تسلسل انشطة الحصة اللذين يتخذان من قاعدة بريماك اجراءاً تنظيمياً تربوياً ونفسياً لها ، لوجدنا بأن الاول يبدأ بالدروس والمواضيع الاكاديمية غير المرغوبة او الصعبة على التلاميذ وتنتهى بأخرى مفضلة لدى التلاميذ او قوية لديهم . اما خلال الحصة الدراسية فيلاحظ كذلك بدء المعلم بالنشاط او السلوك الضعيف او قليل الحدوث لدى التلميذ او الذى لا يمتلك رغبة قوية لابدائه متبعاً اياه بآخر اقوى او اكثر حدوثاً او رغبة .

وفى كل الاحوال يلاحظ المعلم بعناية سلوك افراد التلاميذ اليومى ليحدد نوع السلوك الذى يشغل بشكل رئيسى اهتمام كل منهم ويبذلون فيه جل وقتهم . فيقوم بتقديم السلوك او المهمّة التعليمية التى يريد زيادة منتوجها او مردودها لديهم ، مشترطاً عليهم تنفيذها اولا ليستطيعوا بعد ذلك كافراد او كمجموعات ممارسة السلوك او النشاط المرغوب .

فاذا كان التلميذ على سبيل المثال يهتم كثيرا بالرسم ، فى حين ان تحصيله فى مادة التاريخ متدنٍ جدا ، يوجه المعلم انتباه التلميذ الى فائدة التاريخ وضرورة دراسته كأحد

---

(1) Ackerman M. Operant Conditioning Techniques For the Classroom Teacher. Glenview, 11. : Scott, Forseman Co. 1972. pp. 63-65; and Meacham & Wiesen 1974, pp. 49-52.

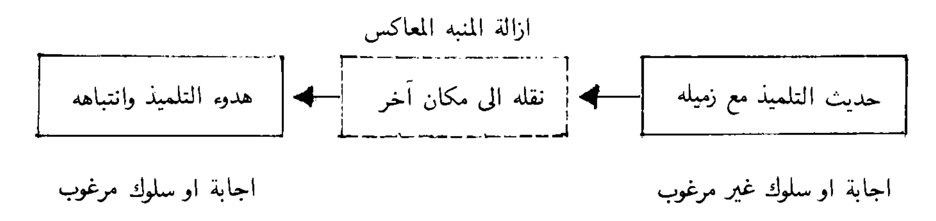
المقررات المدرسية ، ثم يشترط عليه حتى يستطيع القيام بهواية الرسم ، وجوب قراءته لصفحات محددة من مقرر التاريخ او ان يجيب على مجموعة اسئلة او تمارين يقدمها اليه كل يوم او كل مدة زمنية يراها مناسبة ـ يبدأ المعلم باعطاء التلميذ واجبا محدودا فى التاريخ ، يزداد من حيث الكم والوقت المستهلك تدريجيا حتى يصل فى الوقت المناسب الى حده الطبيعى وذلك عند اعتياد التلميذ على دراسة وتقبل مادة التاريخ كمقرر وعلم .

٢ ـ التعزيز السلبى

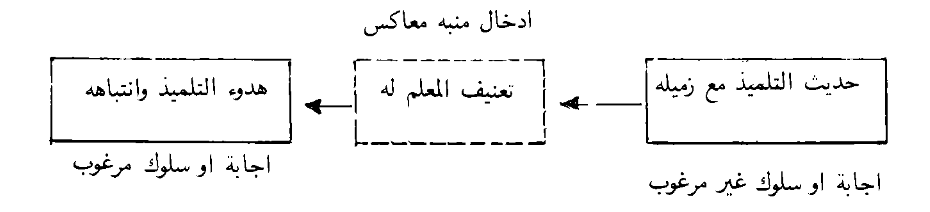
يتمثل التعزيز السلبى **Negative Reinforcement** فى دعم السلوك وزيادة معدل حدوثه بازالة المنبهات التى تعيقه او تبطىء من حدوثه او تحد من قوته . تسمى مثل هذه المنبهات فى علم النفس السلوكى بالمعاكسة **Aversive Stimuli** وقد يعمد المعلم ايضا الى ادخال منبهات سلبية معاكسة الى الموقف السلوكى كما يحدث فى العقاب لتوجيه السلوك الفردى وتنمية ايجابيته .

يقوم المعلم بملاحظة السلوك بعناية ولعدة مرات حيث يحدد من خلال ذلك المنبهات المعاكسة ويعمل على ازالتها ، أو تقديم منبه آخر سلبى يحفز لدى التلميذ الحاجة للحد من سلوكه والاستجابة لمتطلبات البيئة المدرسية او الاجتماعية . فاذا كان احد التلاميذ على سبيل المثال يتحدث عاليا وبدرجة ملحوظة مع أحد زملائه فى الفصل ويريد المعلم معالجة هذا السلوك بالحد منه وبزيادة سلوك التلميذ التعليمى الهادئ ، فانه قد يتبع احد الاجراءين التاليين :

الاول : أن ينقل التلميذ من مكانه الى آخر فى الفصل بحيث يبعده عن زميله الذى ينبه فيه الرغبة فى الحديث وعدم الانتباه وهذا ما يسمى بازالة المنبه المعاكس .



والثانى : ان يعمد المعلم الى تهديد التلميذ او تعنيفه كلما تحدث مع زميله المجاور فيكف التلميذ عن السلوك ويسمى هذا الاجراء بادخال المنبه المعاكس .



(جـ) الانضباط الصفى بمعالجة السلوك السلبى [1]

١ ـ الغرامة الكلية المؤقتة :

يقوم المعلم عند ادارته للغرامة الكلية المؤقتة Time Out بسحب المعززات البيئية لسلوك التلميذ مؤقتا او ابعاد التلميذ من البيئة المعززة نفسها لفترات تتراوح عادة بين دقيقتين وعشر دقائق ، حيث من الممكن ان ينتج فى الحالتين كف التلميذ او توقفه عن ابداء السلوك السلبى .

فالتلميذ الذى يدفع زميله فى الصف The Line عند الانصراف من المدرسة ، اما ان يوقفه المعلم جانبا حيث يبعده فى هذه الحالة من البيئة المعززة او المثيرة للدفع وهى وجوده فى الصف ، او ينقل زميله من أمامه الى موضع آخر حيث يسحب المنبه الذى يحفزه على سلوك الدفع .

والتلميذ الآخر الذى ينشغل بالحديث مع زميله المجاور أثناء شرح المعلم ، يقوم المعلم اما بنقل زميله الى مكان آخر واحلال احد افراد الفصل مكانه ، أو ينقل التلميذ نفسه من مقعده لمدة من الزمن مثل يومين دراسيين او اسبوع او أكثر ، حيث يتسنى له نسيان عادته السلبية او التخلى عنها . وقد نسمى الاجراء عندئذ بالغرامة الكلية المؤقتة ـ الممتدة .

واذا كان تلميذ ثالث يتكلم عاليا ودون اذن خلال المناقشة الصفية ، وكان سبب هذا هو بعده عن المعلم بسبب جلوسه فى آخر الفصل ، يعمد المعلم الى أحد الاجراءين :

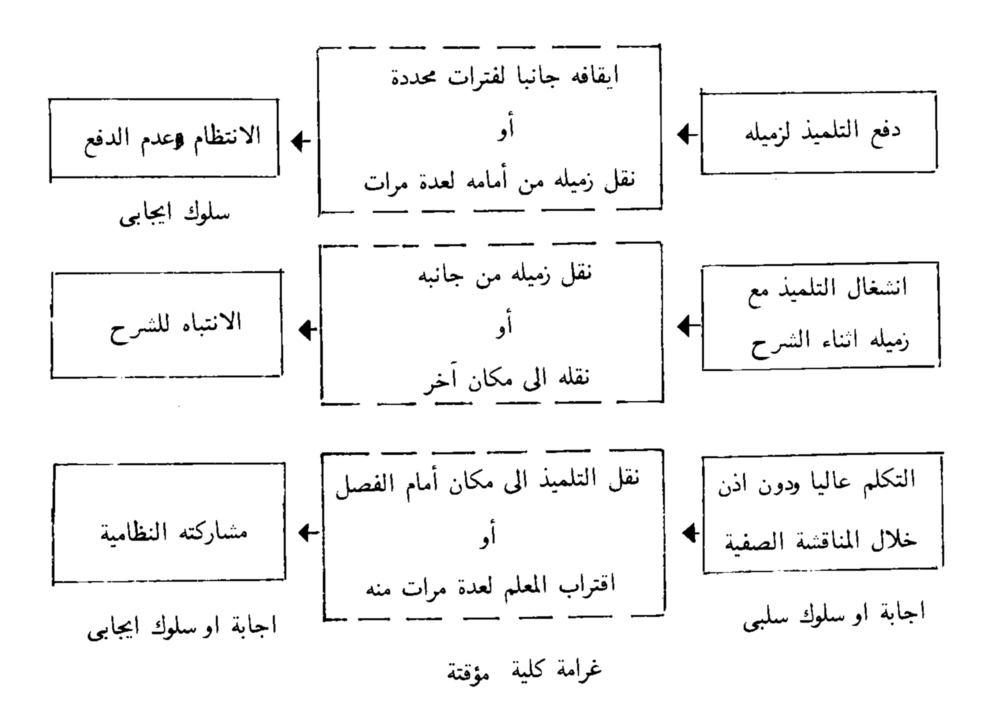
نقله الى الأمام حيث يصبح قريبا منه وذلك لمدة من الزمن طويلة او قصيرة حسبما تقتضيها عملية الانضباط السلوكى ، أو أن المعلم ولفترات محددة ينتقل أثناء الشرح

---

(1) Axelrod, 1977, PP. 20-31

والمناقشة الصفية بين التلاميذ محاولا الاقتراب من التلميذ لفترات متعددة أثناء الحصة ، مكررا ذلك الاقتراب لعدة أيام دراسية أو أكثر .

ويمكن توضيح العمليات السابقة بالرسم كما يلى :



غرامة كلية مؤقتة

٢ ـ الغرامة المتدرجة :

يشبه مفهوم الغرامة المتدرجة Response Cast مفهوم الغرامة الكلية المؤقتة من حيث فقدان التلميذ للمعززات التى تحفز فيه السلوك السلبى ، ولكنهما يختلفان فى كون الأول يتم بسحب كمية محددة من المعززات كل مرة يبدى فيها التلميذ السلوك غير المرغوب بينما فى الثانى : الغرامة الكلية المؤقتة يتم سحب المعززات كليا من التلميذ لفترة زمنية محددة ، وهناك اختلاف آخر بين المفهومين يتمثل فى كون الغرامة المتدرجة مادية فى الغالب ـ علامات أو فلوس أو معززات رمزية Tokens، أما الغرامة الكلية المؤقتة فهى نفسية عادة تتلخص فى حرمان التلميذ من معزز أو منبه السلوك السلبى لديه كابعاده من البيئة او ابعاد البيئة منه .

ففى حالة التسرب الملحوظ لافراد التلاميذ من الحصص او المحاضرات الجامعية يقوم المعلم او المدرس بتخصيص علامة واحدة من التقدير العام مثلا لكل اسبوع دراسى يخسر التلميذ هذه العلامة عند تسربه جزئيا او كليا من الحصص الاسبوعية [١] .

وفى حالة افراد التلاميذ الذين لا يقومون بواجبات المادة الصفية او البيئية او بالمشاركة الصفية ، يعمد المعلم الى تخصيص جزء من علامات التقدير العام او علامات اختبار مرحلى لقيام التلاميذ بواجبات المادة او المشاركة الصفية ، حيث يخسر كل منهم العلامة المخصصة فى كل مرة يبدون فيها السلوك غير المرغوب .

يمكن للمعلم معالجة معظم أنواع السلوك السلبى الأكاديمى والنظامى لأفراد التلاميذ بهذا الاجراء لسهولة تطبيقة وسرعة تأثيره ، يمكنه مثلا عند قيام التلميذ بأية سلوك صفى سلبى ان يحرمه من وجبة الافطار التى تعدها المدرسة ، أو من الفسحة العامة بين الدروس او يؤخره بعد انصراف التلاميذ فى نهاية اليوم الدراسى لعشر دقائق او اكثر قليلا ، او يقتطع عددا محددا من الفيشات او البطاقات Tokens الخاصة بشراء شىء يفضله التلميذ او الاشتراك بنشاط يهواه ، المهم فى كل هذه ان يشعر التلميذ انه خسر شيئا من حقه او مما يملكه .

٣ ـ الانطفاء أو الالغاء بالتجاهل .

يتلخص مفهوم الانطفاء أو الالغاء Extincion كاجراء لتقليل السلوك او حذفه [٢] . فى توقف المعلم عن تعزيز السلوك السلبى للتلميذ بالتجاهل غالبا فيبدأ السلوك نتيجة لهذا بالانحسار قوة وكما حتى ينطفىء تماما من شخصية التلميذ .

وكما هو ملاحظ فان الانطفاء السلوكى هو عكس الاشباع الذى سيأتى ذكره لاحقاً ، وعلى كل حال يصلح الاجراء الحالى فى معالجة المشاكل الصفية السلوكية بشكل عام وخاصة ما يتعلق منها فى مخالفة المعلم ورفض تعليماته والتحدث الصفى غير المناسب وضرب الأقران او وخزهم ونوبات الغضب التى تنتاب بعض أفراد التلاميذ .

---

(١) يمنح التلاميذ فى العادة سلفا العلامات او الجائزة المخصصة للحضور او القيام بالواجب او اى سلوك اخر مطلوب ثم يبدأون بخسارتها تدريجيا حسب الخطة الموضوعة وذلك لفشلهم فى القيام بما هو متوقع او مطلوب منهم .

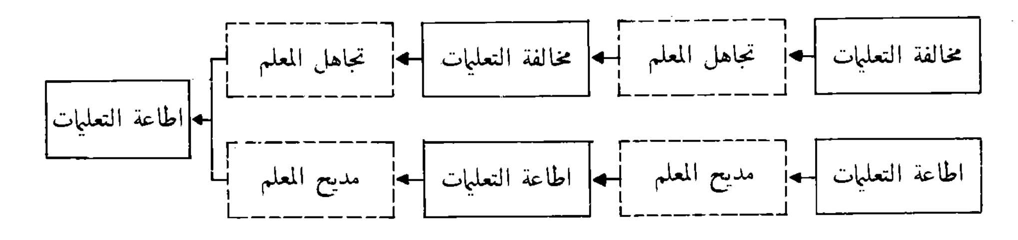
(2) Clarizio, H. Toward Positive Classroom Descipline. New York : John Wiley and Sons, 1980. pp. 111 - 127.

وعند تطبيق الانطفاء فى تعديل السلوك الصفى يمكن للمعلم مراعاة المبدأين التاليين :

■ أن يعمد الى تعزيز السلوك الايجابى المضاد للسلوك السلبى الذى يظهره التلميذ أثناء عملية التعديل بالانطفاء ، فبينما يتجاهل المعلم التلميذ كل مرة يخالف الاخير فيها تعليماته او يرفضها ، يبادر فى نفس الوقت بتعزيز التلميذ بما يناسبه فى كل مرة يطيع تعليماته او يتمشى حسب المطلوب .

■ ألا يتراجع المعلم عن استعمال اجراء الانضباط السلوكى المتمثل بالتجاهل غالبا فى حالة ملاحظته ازدياد حدوث السلوك السلبى لدى التلميذ ، ان ما يحدث فى بعض الأحيان بأن بعض التلاميذ عندما يلاحظون تجاهل المعلم لسلوكهم السلبى يعمدون الى زيادته كما وقوة حتى يشدوا نظره وانتباهه اليهم ، الأمر الذى يستوجب من المعلم الاستمرار فى تجاهله للتلميذ ، حيث يؤدى فى النهاية بسلوك الأخير الى الانحسار والانطفاء أو الالغاء .

وتبدو وباختصار عملية المعالجة السلوكية بالانطفاء باستخدام التجاهل ، وبالتكوين او الزيادة للسلوك الايجابى المضاد بالتعزيز الايجابى كما يلى :



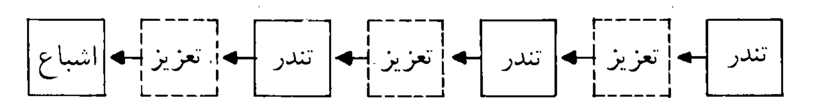
٤ ـ الاشباع :

يسمح المعلم للتلميذ خلال الاشباع Satiation أو يحفزه لتكرار السلوك السلبى حتى ينهك التلميذ من ذلك فيكف بذاته عنه او فى بعض الحالات المتطرفة يطلب التلميذ من المعلم اعفاءه من ذلك .

ففى مثالنا السابق تندر التلميذ ، فبدل أن يقوم المعلم بتقليل السلوك عن طريق العقاب او الانطفاء او غيرهما من الاجراءات التى سبق ذكرها ، يطلب او يسمح للتلميذ بالتنكيت بشكل متواصل حتى لو اخذ الأمر حصة كاملة . ينتج فى الغالب عن هذه

العملية ان يمل التلميذ من التندر ويتعب منه أى يصل الى حد الاشباع ـ فيطلب من المعلم بذلك اعفاءه من المهمة .

وتبدو عملية الاشباع فى تقليل سلوك التندر او حذفه موجزة كما يلى :



فتوقف كلى او جزئى عن التندر ..

٥ ـ التصحيح الزائد :

يقوم المعلم خلال التصحيح الزائد **Overcorrection** بالطلب من التلميذ الرجوع الى البديل الايجابى للسلوك السلبى الذى قام (او يقوم) به ، ثم ممارسته لعدة مرات او لمدة من الوقت حتى يتسنى للتلميذ تصحيح حالته واكتساب السلوك المرغوب الآخر وتقويته عنده .

فاذا رمى التلميذ مثلا قطعة من الورق على ارض الغرفة يقوم المعلم بتوجيهه بالتقاطها ووضعها فى سلة المهملات ثم التقاط كافة الاوراق والمخلفات الاخرى الملقاة هنا وهناك فى الغرفة .

وبالمثل قد يزعج أحد التلاميذ اقرانه بالصراخ عاليا او الصفير او الوخز او التهديد ، حيث يعمد المعلم الى الطلب منه بالتحلى بالهدوء وحسن الخلق لمدة يراها مناسبة لإحداث التصحيح ثم بالاعتذار لاؤلئك الاقران الذين تم ازعاجهم من قبله .

واذا سرق التلميذ شيئاً من احد اقرانه مثلا ، يقوم خلال التصحيح الزائد باعادته الى قرينه ثم مشاركته الضحية بشىء آخر عزيز لديه .

٦ ـ العقاب : ـ

يشكل العقاب كما لاحظنا (للاسف) اجراء رئيسياً ممارساً للتغلب على مشاكل التلاميذ الصفية والمدرسية فى مؤسساتنا التربوية بمختلف مراحلها وفى هذه الفقرة ، سنتعرض لاهم وسائل العقاب المستعملة ثم مآخذه المتنوعة ومبادىء التغلب عليها او تداركها [١] .

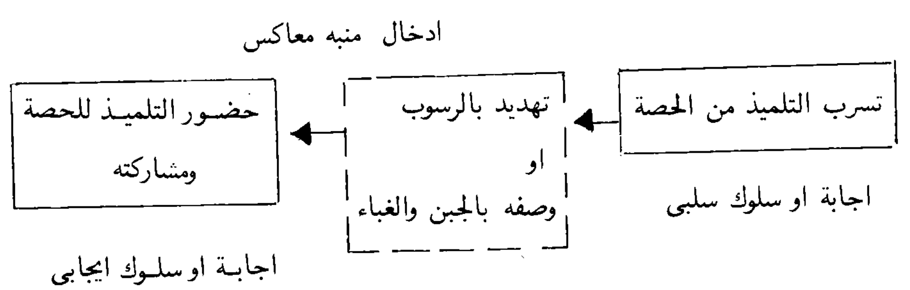
(1) Clarizio, 1980, PP. 129-160

■ **وسائل العقاب :**

ـ العقاب بالتهديد والالفاظ السلبية .

وفى هذا الاجراء يعمد المعلم الى تهديد التلميذ باحلال شىء لا يرغبه نتيجة لسلوكه غير المعقول ، او بالطبع حرمانه من أشياء او انشطة يهواها وقد يصف المعلم التلميذ بالقاب سلبية مثل كسول ، مهمل ، فوضوى ، غير مرتب الى غير ذلك من الفاظ وصفات سلبية .

فاذا قام التلميذ بالتسرب لعدة مرات من الحصة لسبب يراه المعلم غير وجيه لذلك ، فانه قد يهدده بالرسوب اذا لم يكف عن التسرب او قد يصفه بالجهل او الغباء لعدم وعيه لمصلحته آملا من هذه الاجراءات تحفيز التلميذ للحضور الصفى والمداومة على دراسة المادة والمشاركة فى انشطتها . ويمكن ان تظهر عملية الانضباط فى هذه الحالة كما يلى :



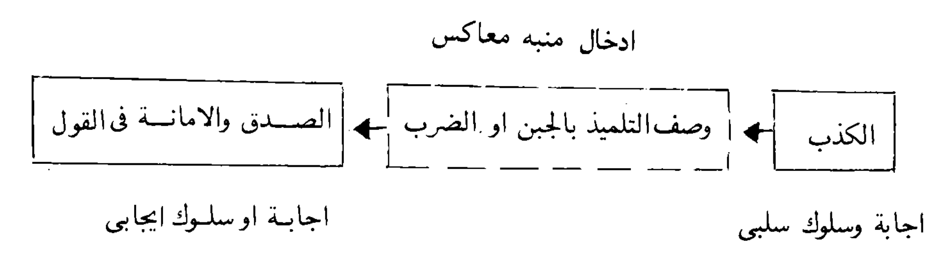
ـ العقاب بالتعنيف والضرب

يقوم المعلم لانضباط سلوك التلميذ بالتعنيف او التوبيخ Scolding أو بالضرب فى الحالات المتطرفه جدا . ويتصف هذا الاجراء بشكل عام بالشدة والانفعال اللفظى او الجسدى .

فاذا وجد المعلم على سبيل المثال بان احد التلاميذ يختلق اعذارا وهمية (يكذب) ليبرر سلوكا سلبيا قام به كعدم الحضور الى المدرسة (التسرب) او عدم حله للواجب ، قد يميل المعلم لتعديل لضبط الكذب هذا الى استعمال التعنيف بوصف التلميذ بالجبن ، وعدم المسؤولية او احيانا بالضرب .

وتظهر العملية كما يلى :

ادخال منبه معاكس



■ مآخذ العقاب فى التربية

تتلخص مآخذ استعمال العقاب فى التربية بما يلى :

- يمكن ان يحدث العقاب وخاصة عند تطرفه وحدته كبتا مؤقتا للسلوك غير المرغوب ، دون ازالته نهائيا او تحسن فعلى دائم فى تصرف التلميذ .
- يمكن أن يحدث العقاب مرارة نفسية ومشاعر عاطفية سلبية تجاه المدرسة والمعلم والتعليم خاصة اذا عوقب التلميذ بشدة او حرم من منبهات مهمة نفسيا او ماديا له كحالة نقل التلميذ من مكانه فى الفصل الى آخر للتغلب على مشكلة حديثه مع قرينه المجاور وزيادة انتباهه ، مما قد يؤدى الى مزيد من مشاكل التلميذ السلوكية وسوء تصرفه .
- يمكن ان يشد الاستعمال المستمر فى العقاب انتباه او تركيز التلميذ الى تنبؤ نوع العقاب الذى سيحل به دون وعيه الذاتى لمضار سلوكه والعمل على تحسينه ، محاولا القيام بالسلوك نتيجة لذلك بطرق واساليب سرية يصعب اكتشافها (بشكل مباشر على الاقل) . وان الاستمرار فى هذا التصرف من الوالدين او المعلم قد يقود التلميذ الى تشكيل عادات خلقية او اجتماعية سيئة او مدمرة بعض الأحيان مثل الكذب او السرقة او الانتقام والعداء والخروج عن القانون العام والاعراف الاجتماعية [١]
- يمكن ان يخدم المعلم بمنبهاته المعاكسة (اساليب عقابه التى قد يراها التلميذ عدائية او متحدية له) كنموذج سلبى للتلميذ ينسخ عنه هذه الاساليب ويتقمصها فى شخصيته ليعانى منها متبوعو التلميذ ومجتمعه فيما بعد (عندما يصبح رجلا مسؤولا) .
- ان تركيز المعلم على العقاب ووسائله ، واغفاله فى معظم الاحيان ارشاد التلميذ للصواب

---

(1) Lefrancois, G. Psychological Theories & Human Learning: Kongor's Report. Monteray Calif.:Brooks,cole Publishing Co. 1972, P. 118.

او السلوك الصحيح وتوجيهه اليه ، يجعل منه وسيلة ميكانيكية مؤقتة الاثر ذات طابع سلبى غير بناء .

■ التغلب على مآخذ العقاب :

قد يتم للمعلم التغلب مبدئيا على مآخذ العقاب باتباعه للاجراءات التالية [١] .

- مزج العقاب بالمكافأة فبينما يقوم بمعاقبة التلميذ مثلا على صراخه اثناء الشرح ، يعمد الى مكافأته فى حالة هدوئه وانتظامه العام .
- اخبار التلميذ فى كل مرة عن نوع السلوك الذى قام به ومضاره (أسباب العقاب) مع تذكيره ببديله الايجابى .
- حرمان التلميذ من شيء يستحقه او يفضله سواء كان هذا علامة تحصيلية او نعتا او مكافأة مادية او مناسبة رياضية او تعليمية او ترفيهيه او جلوس بقرب صديق يمكن للمعلم ان يستعمل بهذا الخصوص اجراءات الغرامة الكلية المؤقتة او المتدرجة اللتين مر ذكرهما .
- توخى الانسانية والموضوعية فى استعمال العقاب مع اشعار التلميذ بالحرص والاهتمام بمصلحته ونجاح مستقبله .
- الاستعمال المناسب للعقاب نوعاً وكما للمشكلة السلوكية التى يعانى منها التلميذ او يتصف بها .
- مراعاة عدم التطرف والشدة فى تطبيق العقاب ، وعدم اللجوء اليه الا بعد استنفاد كافة الامكانات والحلول الاخرى الاكثر ايجابية فى التربية وعلم النفس .

د ـ الانضباط الصفى بتطوير عادات جديدة

قد يكون السبب فى تخلخل الانضباط الصفى وعدم انتظامه فقدان افراد التلاميذ للعادات الاجتماعية او التعليمية المطلوبة . يحسن بالمعلم فى مثل هذه الحالة ترتيب ظروف بيئية وصفية بناءة للعمل على تكوين هذه العادات او السلوك لدى تلاميذه ، معتمداً فى ذلك احد الاجراءين التاليين :

١ ـ الحث والاقتداء بالنماذج :

يعتبر الحث والاقتداء Prompting & Modeling من خلال توفير النماذج السلوكية

---

(1) Clarizio, 1980,PP,130-137

وملاحظتها وتقليدها من الوسائل الهامة المباشرة وغير المباشرة التى يتم فيها توجيه السلوك الفردى بشكل مقصود او ذاتى عفوى .

ومن المفيد أن يراعى المعلم عند اختياره للنموذج الذى سيقتدى التلميذ بسلوكه الامور التالية[1] :

- شهرة النموذج أو شعبيته العامة فى الفصل ، يجب ان يتميز النموذج بالسلوك الذى يراد تقليده والاقتداء به ، كما يستحسن أن يكون ذا شخصية مفضلة أو محببة لدى التلميذ الذى سيقوم بنسخ السلوك .
- التشابه بين النموذج والتلميذ ، حيث يساعد وجود خصائص مشتركة بين النموذج والتلميذ مثل المظهر العام ، والميول او الهوايات ، والعمر ، والطبقة الاجتماعية ..... الخ على تسهيل عملية الاقتداء والنسخ ويسرعهما .
- التركيب السلوكى ، وكلما كان التركيب السلوكى للعادة التى يراد تقليدها بسيطا سهلت عملية الاقتداء والعكس صحيح . ويتحتم على المعلم اذا كان السلوك مركبا (أى مكونا من أجزاء وخطوات كثيرة ومتداخلة) أن يجزئه الى عناصر وخطوات متسلسلة ثم يطلب من التلميذ ان يقلد كل واحد على حدة حتى يتم له اكتساب كافة اجزاء السلوك ، حيث تتاح الفرصة للتلميذ بعد ذلك لابداء السلوك كليا .

وقد يستعمل المعلم الحث والاقتداء بشكل مباشر من خلال عرض السلوك النموذجى للتلميذ بواسطة قرين له او خبير يعرفه من البيئة المحلية او باستعماله فيلما او شريطا للفيديو حيث يتولى تدريب التلميذ خطوة خطوة على تقليده والاقتداء به ، أو يعمد فى حالة كون النموذج احد أفراد التلاميذ فى الفصل الى وضع التلميذ بجوار النموذج أو خلفه حيث يتوفر للأخير فرصة دائمة لملاحظته والاقتداء به .

فاذا كان المعلم يريد تكوين عادات لدى احد التلاميذ مثل الهدوء والانتظام الصفى والنظافة العامة والترتيب العام والاعتناء بالمظهر والملابس والمشاركة النظامية والايجابية والاعتناء بالممتلكات الشخصية والقيام بالواجبات الصفية بهمة ونشاط واحضار الأدوات المدرسية اللازمة للمادة والصدق فى الكلام والعمل ، فما عليه فى مثل هذه الحالات الا ان

---

(1) Clarizio, 1980 PP. 86 - 108; and Meacham & wiesen, 1974, PP, 85 - 91.

ينقل التلميذ بجانب قرينه النموذج ، ليتولى الأول عملية النسخ والاقتداء بذاته ورضاه وقناعته .

٢ ـ التشكيل :

ان التربية الرسمية فى مدارسنا هى فى الواقع عملية تشكيل مقصودة ومنظمة وجماعية لسلوك التلاميذ الأكاديمي والاجتماعى . فعندما يتعلم التلاميذ فى الصف الأول كيفية لفظ المفردات العربية وتهجئتها ، ثم كيفية كتابتها ، منتقلين بعد ذلك عبر تعليمهم المدرسى الى كتابة جمل وعبارات وفقرات ثم مواضيع انشائية هادفة حتى يصبح البعض ماهرا فى الخط اليدوى والآخر فى كتابة القصة والثالث فى نظم الشعر والرابع فى الخطابة الى غير هذا من مهارات أو عادات لغوية ، ان هذه العملية المتواصلة والممتدة لسنين طويلة ما هى فى الحقيقة الا تشكيل لعادات وسلوك جديدة تعارف المجتمع على ضرورة توفرها فى التلاميذ لنجاحهم فى الحياة اليومية .

والتشكيل Shaping يبدأ بما يملك التلميذ ويستمر بتعزيز المعلم لكل اضافة ايجابية تؤدى فى النهاية لتكوين السلوك المطلوب .[١]

يقوم المعلم عند استعماله للتشكيل بتعيين نقطة بداية سلوكية اى نواة السلوك الذى يريد تطويره لدى التلميذ ، ثم يعين كافة الأجزاء أو الخطوات السلوكية اللازمة التى يجب على التلميذ تعلمها أو اظهارها لاكتساب السلوك الجديد ، ويراعى فى هذه الخطوات السلوكية الطول المناسب لقدرات التلميذ .

فاذا كان أحد التلاميذ ضعيفا فى الحساب أو الجبر أو الهندسة ، حيث يندر اتمامه بشكل صحيح لتمرين رياضى واحد ، يعمد المعلم فى هذه الحالة الى تعليم التلميذ أساسيات السلوك الرياضى واحدا بعد الآخر ، حتى اذا تم للتلميذ هذا يبدأ باعطائه مسائل تطبيقية عليها ، بمسألة واحدة أولا لعدة ايام ثم بمسألتين لعدة ايام أخرى وهكذا حتى يعتاد التلميذ على مادة الرياضيات وتصبح لديه مهارة فى حل مشاكلها .

وفى مناسبة مشابهة قد يكون لدى التلميذ معرفة رياضية ولكنه يفتقر الى تطبيقها بشكل صحيح على المسائل التى تعطى له ، أو أنه لا يرغب لسبب نفسى القيام بها فكيف

---

(1) Sulzer, B. Mayer, G. Behavior Modification Procedures for School Personnel. Hinsdale, III. : The Dryden Press, Inc. 1973, PP.60 — 61.

يتمكن المعلم فى مثل هاتين الحالتين من تكوين مهارة تطبيقية لدى التلميذ باستخدام معرفته الرياضية النظرية أو تكوين عادة القيام بالواجب الرياضى ؟

يتلخص الاجراء بتشكيل هاتين العادتين من خلال تعويد التلميذ على حل مسألة واحدة (أو تكليفه بها فى حالة عادة القيام بالواجب) كل يوم لمدة أسبوع دراسى مثلا ثم حله لمسألتين لمدة أسبوع آخر وثلاث مسائل لمدة اسبوع ثالث .. وهكذا حتى يصل الى العادة المطلوبة كاملا .

هـ ـ الانضباط الصفى باستخدام الاقران :

ان التلميذ انسان اجتماعى بطبيعته ، وان أقرب انواع الناس الى نفسه واكثرهم تمثلا لآماله وحاجاته وأحاسيسه هم أقرانه فى سنه ، وعليه ، يمكن للمعلم من خلال هذه الخصائص والتأثير الذى يتمتع به الاقران الاستعانة بهم فى عمليات الانضباط الصفى وتوجيه سلوك من يحتاج من تلاميذه لتحقيق المهام التالية[1] :

١ ـ تنفيذ عمليات التعليم الخاص لأقرانهم .

٢ ـ توجيه وارشاد بعض اقرانهم كافراد أو مجموعات .

٣ ـ تجاهل السلوك غير السوى بالتعاون مع المعلم عند تطبيقه لاجراء الانطفاء السابق الذكر مثلا .

٤ ـ عرض السلوك النموذجى بشكل مباشر أو غير مباشر لأقرانهم الآخرين .

٥ ـ تنفيذ بعض اجراءات العقاب الحديثة كالغرامة المتدرجة او الكلية المؤقته بحرمان أقرانهم من مرافقتهم أو العمل والدراسة معهم .

٦ ـ تعزيز السلوك الايجابى لزملائهم بالمديح والثناء والهدايا والتقدير والصداقة .

و ـ الانضباط الصفى ذاتياً بافراد التلاميذ .

يتفق هذا الاجراء مع مبادىء المدرسة الانسانية فى التربية وعلم النفس ، والتى تؤكد بأن أكثر الاساليب المتبعة فى تغيير سلوك الفرد فعالية وأثراً هى ما يتم من الفرد نفسه ـ من قناعته الذاتية وتخطيطه وتنفيذه . وسنعرض فى هذا المجال اربعة اساليب ذاتية واسعة الاستخدام فى تحقيق الانضباط الصفى هى على التوالى : تسجيل التلميذ لسلوكه ، اختيار

---

(1) Clarizio, 1980, PP. 47-52; Meacham & Wiesen 1974, PP. 90-92; and O'leary, k. & S. Classroom Management: The Successful Use of Behavior Modification. 1977, PP. 48-49.

التلميذ لنوع ومقدار التعزيز، استراتيجية السلحفاة، ثم الاتفاقيات الفردية المشروطة.

١ ـ تسجيل التلميذ لسلوكه :

يقوم التلميذ عند تسجيله لسلوكه بوضع اشارة محددة على بطاقة خاصة او ورقة عادية كل مرة يبدى فيها السلوك المرغوب او غير المرغوب. يجمع التلميذ فى نهاية الحصة او المدة المقررة مرات السلوك التى تم تدوينها من قبله، ثم يحاسب إيجاباً او سلباً نفسه بنفسه أو حسب الاتفاق المسبق مع معلمه.

٢ ـ اختيار التلميذ لنوع ومقدار التعزيز :

يتولى التلميذ كما ينص الاجراء تحديد مقدار ونوع المعزز للسلوك الذى سيقوم به. ففى سلوك المشاركة الصفية على سبيل المثال قد يختار التلميذ منحه علامة واحدة كل اسبوع يقوم فيه بالمشاركة حسب المعايير المتفق عليها مع المعلم (لاحظ ان هذا الاجراء شبيه لدرجة كبيرة بالاجراء الرابع : الاتفاقيات المشروطة من حيث طبيعته العامة ونتائجه على التلميذ)، وفى حالة مشاركته برأى فذ لا يقوى افراد الفصل على انتاجه يمنح علامة اضافية لذاك الأسبوع الذى تم خلاله اقتراح الرأى.

ان التأثير الذى يمكن أن ينتجه هذا الاجراء على التلميذ هو كفاحه الذاتى للحصول على الشيء الذى يرغبه ويختاره، ومن ناحية نفسية يشعر التلميذ بان الطريق مفتوح أمامه لنيل ما يريد دون تدخل خارجى او ضغط من احد، وان تحقيقه (أو عدم تحقيقه) لما يريد او يرغب مرهون بيده وراجع بالدرجة الأولى لقدرته وقراراته الذاتية.

٣ ـ استراتيجية السلحفاة :

يرجع السبب فى تسمية هذا الاجراء باستراتيجية السلحفاة لكونه يستفيد بشكل مباشر من الخطوات السلوكية التى تتبعها السلحفاة لتجنب الاخطار التى تواجهها Turtle Strategy (Technique)

يمكن للتلميذ استعمال استراتيجية السلحفاة لممارسة ضبط ذاتى على ما يجول فى خاطره من غضب وانفعالات، وللتغلب على ما يعترى حالته النفسية من سلوك عدوانى ضد الناس والاشياء كالضرب والركل والخطف والرمى والتمزيق والسباب وغيرها.

هذا ويتوجب من المعلم تدريب تلاميذه على تطبيق هذا الاجراء والذى يتم حسب التسلسل التالى [1] :

■ يبدأ التلميذ فورا بتطبيق استراتيجية السلحفاة فى حالة شعوره بغضب او رغبة فى الاعتداء على قرين له او شيء حوله ، او ملاحظة اقرانه او معلمه لذلك حيث يعمدون حينئذ بالقول له : سلحفاة .

■ يستجيب التلميذ لاشارة اقرانه او معلمه او لمشاعره بوضع يديه على جانبيه ، ضاماً رجليه معاً وواضعاً رأسه على المعقد امامه . يقوم التلميذ كذلك بالتصوّر بأنه سلحفاة تختفى فى صدفتها .

■ يبدأ التلميذ (أو يحاول) بالاسترخاء العضلى والنفسى للتخلص مما يعانيه من هَيَجان وانفعالات ، حتى يشعر نفسياً بالارتياح .

■ يحاول التلميذ الآن بنفسه او بمساعدة المعلم او احد الاقران التعرف على اسباب حالته والتغلب عليها .

٤ ـ الاتفاقيات الفردية المشروطة :

يطلق على هذا الاجراء ايضا بالاتفاقيات الثنائية المشروطة Contingency Contracts [2] وفيه يتفق المعلم مع التلميذ على القيام بسلوك دراسى او اجتماعى او نظامى حسب معايير محددة ـ نوعية وكمية وكيفية مقابل مكافأة مادية او اجتماعية او نفسية . ان اهم ميزة لهذا الاجراء هو كونه مكتوباً بدرجة كافية من التفصيل والوضوح ، وموقعاً فى العادة من قبل المعلم والتلميذ .

بعد ذلك يكون التلميذ حرا فى تنفيذ الاتفاقية او عدم تنفيذها ، مع وعيه التام فى كل الاحالات بنتائج تصرفه عليه . وفى التعليم الجامعى ، قد يعمد المدرس الى وضع شروط مكتوبة خاصة لحصول الطلبة على تقادير نوعية مثل أ ، ب ، جـ ، د ، فى المادة التى يدرسها حيث يتوقف الأمر بعد ذلك على أفراد الطلبة كل حسب رغبته وقدرته ومثابرته لتحصيل التقدير الذى يريده . ان هذا الاجراء الذى يلجأ اليه البعض لتفريد متطلبات التعليم هو بحد ذاته اسلوب من الاتفاقيات المشروطة .

---

(1) Robin, A., Schneider, M. and Dolnick, M. The Turtle Techmique: An Extended Case Study of Self-Control In The Classroom. In, O'Leary & O'Leary 1977, PP. 307-312.
(2) Clarizio, 1980, PP. 59-65.

يراعى المعلم مهما يكن عند استخدامه للاتفاقيات الثنائية المشروطة مع التلاميذ المبادىء التالية :

■ أن يكون التعزيز(المكافأة) مباشرا فور انجاز التلميذ للاتفاق .

■ أن يكون التعزيز الممنوح لتنفيذ الاتفاقية مناسبا لرغبات التلميذ أولا ولطبيعة المهام المتمثلة فيها من حيث النوع والكم ـ كلما زادت أهمية هذه المهام وحجمها كلما زاد التعزيز كما ونوعا .

■ أن تختص كل اتفاقية بانجاز نوع محدود من السلوك يمكن انجازه من قبل التلميذ خلال مدة قصيرة نسبيا ودون صعوبة عالية او شروط تعجيزية تؤدى الى الملل وخيبة الأمل والانسحاب من الاتفاق .

■ أن يكون نص الاتفاقية واضحا ومفصلا لدرجة كافية ، يدرك معها التلميذ ما هو متوقع منه وما يتوقعه من المعلم .

■ أن تكون الاتفاقية فردية فى صيغتها وطبيعتها . يجب على المعلم تنقيح وتعديل صيغة الاتفاقية اللفظية والشكلية والمهمات المتجسدة فيها بما يتلاءم مع خصائص كل تلميذ برغباته وقدراته .

■ أن يتناسب حجم المهمة او الواجب المتمثل فى الاتفاقية مع الوقت المحدد لتنفيذها لا أكثر ولا أقل .

■ أن تبين الاتفاقية وقت بدء التنفيذ وانتهائه ، وامكانية التفاوض مرة اخرى بخصوص بنودها فى حال ظهور صعوبات او ظروف طارئة .

■ أن توقع الاتفاقية دائما من المعلم والتلميذ ، ويمكن ان تختم كذلك رسميا من المدرسة ويحتفظ كل من الطرفين بنسخة .

ز ـ مبادىء مساعدة للانضباط الصفى :

سنعرض فيما يلى نوعين من المبادىء المساعدة للانضباط الصفى :

الاول منهما عام يختص بالمدارس والمؤسسات التربوية ، والثانى خاص يتعلق بالمعلم وما يمارسه من طرق واساليب تعليمية وادارية .

١ ـ مبادىء عامة مساعدة للانضباط الصفى[١] :

---

(1) Feldhusen, 1979, PP. 242-244.

■ يتوجب من كليات التربية وضع برامج تدريبية متخصصة تهتم باعداد كوادر مؤهلة وقادرة لمعالجة مشاكل الانضباط الصفى بشكل خاص والادارة الصفية بوجه عام .

■ يتوجب من ادارات التعليم تخطيط وتنفيذ دورات تدريبية للمعلمين اثناء الخدمة لمساعدتهم على الاستمرار فى توجيه التربية الصفية ، وادارتها والحفاظ على انضباطها بأساليب تربوية ونفسية بناءة .

■ يتوجب من الادارات التعليمية والمدرسية وضع مبادىء وخطوط عامة يُتفقُ عليها ويلتزم بها كل من المعلمين وادارة المدرسة واسر التلاميذ للتعاون فى تنفيذ الاحكام والانظمة المدرسية .

■ يتوجب من الادارات المدرسية اتباع الاساليب والخطط العلمية الاكلينيكية لمعالجة المشاكل السلوكية التى تواجهها .

■ يتوجب من الادارات المدرسية تخصيص غرفة صفية (أو أكثر) وكادر متخصص للاستجابة للحالات السلوكية المتطرفة والتى تستدعى احيانا فصل التلميذ او ارساله للبيت لاحضار وَلى امره ، للعمل على تحليلها وعلاجها بينما تتم الاتصالات الجانبية الاخرى . ان هذا فى رأينا افضل من فصل التلاميذ او طردهم من المدرسة ، حيث يؤدى فى معظم الحالات كما لاحظنا الى تجمع هؤلاء فى زوايا الطرقات ومنعطفاتها حتى يحين وقت الانصراف العام للمدرسة ، ليعودوا الى بيوتهم وكان شيئا لم يحدث . إن من أخطر النتائج التى يقود اليها الفصل أعلاه هو استفحال غيظ التلاميذ ومشاكلهم ، او تحفيزهم للتفكير فى مشاكل اخرى ، او مجرد الانجراف فيها لمجرد فراغ وقتهم .

■ يتوجب من الادارات المدرسة وضع برامج خاصة لتدريب التلاميذ وتوعيتهم فى مجالات التوجيه والانضباط السلوكى الذاتى ، حيث نقترح تخصيص حصة اسبوعية مستقله لهذا الغرض .

■ يتوجب من الادارات المدرسية وضع سياسة ادارية حازمة ومثابرة وغير متناقضة للحفاظ على النظام المدرسى والانضباط العام . دون محاباة او تجاوزات بسبب منصب او مركز او طبقة اجتماعية .

■ يتوجب من الادارات المدرسية التأكيد على تحصيل كل تلميذ للمهارات الاساسية الضرورية للنجاح فى الحياة المدرسية والعامة على السواء وهى القراءة والكتابة والحساب ،

حيث لا نؤيد البتة انتقال افراد التلاميذ من المرحلة الابتدائية الى المتوسطة دون امتلاكهم للقدرة المناسبة لهذه المهارات .

٢ ـ مبادىء خاصة بالمعلم مساعدة للانضباط الصفى[١] :

■ طوّر خططاً تدريسية تشمل انشطة صفية كافية لاشغال وقت الحصة ، على ان يراعى فى هذه الانشطة التنوع والملاءمة لقدرات التلاميذ ورغباتهم والارتباط المباشر بالمنهج .

■ احصل على الانتباه الكامل من افراد الفصل قبل بدئك بالتدريس ، ولا تبدأ تعليمك الصفى ابدا دون ذلك .

■ اطلب من تلاميذك دائما ما يستطيعون ، ولا تكلفهم بشىء او مهمة تربوية او نظامية دون طاقتهم او رغبتهم ، حفاظاً على هيبة شخصيتك العامة وقبول تلاميذك لك .

■ وجه أوامرك وتوجيهاتك للحفاظ على النظام والانضباط الصفى فرديا وبالاسم دائما ، حتى لا تضيع توجيهاتك فى الهواء ويظن كل تلميذ فى الفصل بأن الامر موّجه لقرينه او غيره .

■ تجنب معاقبة الفصل بشكل جماعى لان هذا ينمى فى الفصل الرغبة فى التمرد والتكتل فى المستقبل ضد اوامرك وتوجيهاتك ، ولا يوصل فى معظم الاحيان الى نتيجة تذكر .

■ اختر نوع واسلوب العقاب المناسب للحالة السلوكية التى انت بصددها ، مع المثابرة دائما فى التنفيذ ، ولا تقترح او تقل شيئا للتلميذ تشك فى متابعته .

■ تحل دائما بالصبر والاناة وعدم الانفعال والمرح المناسب غير المبتذل .

■ تجنب تكليف التلاميذ بواجب صفى او بيتى كعقاب لهم على سلوك ارتكبوه . ان التربية عملية انسانية مكافئة ، ولا يجب ان تستعمل فى غير ذلك .

■ تجنب تكليف بعض افراد الفصل كمراقبين لاقرانهم ، واذا كنت غير قادر على ضبط الفصل لوحدك وبأساليب تربوية عندئذ اطلب الالتحاق بدورة تدريبية مناسبة لتنمية قدرتك الذاتية على الادارة والانضباط الصفى .

■ تجنب اذلال التلاميذ مهما يكن الامر او المشكلة السلوكية التى تواجهها ، وحاول بدل ذلك ان تكون انساناً ومربياً فى معاملتك وتعليمك .

■ حاول النظر الى الفصل أثناء التدريس ، ولا تدر ظهرك لهم ، كما حاول الانتقال من

---

(1) Harley, 1975, PP. 59-65.

مكانك أمام الفصل والتحرك بين الصفوف عند عدم استعمالك للسبورة .

■ اسمح لافراد التلاميذ بفرصة لابداء الاسباب وراء مشكلتهم وتبرير موقفهم قبل اعتماد اسلوب او اجراء لمعاقبتهم او توجيه سلوكهم للافضل .

■ تجنب استفزاز التلاميذ او السخرية منهم ، وتحل دائما ، بالجدية والاحترام لشخصياتهم وقدراتهم ، والتفهم الموضوعى لمشاكلهم ورغباتهم .

■ اعتمد اجراءات ادارية للفصل تقوم على تسهيل الروتين والنظام العام ، وانتقال عمليات التعلم والتعليم من مرحلة الى اخرى تلقائياً ودون تأخير .

حـ ـ الخلاصة : ـ

لقد ركز هذا الفصل على عرض عدد متنوع من وسائل الانضباط الصفى وكيفية تطبيق كل منها . كان من اهم هذه الوسائل ما يلى :

١ ـ التعزيز السلوكى : ويكون التعزيز السلوكى اما ايجابيا او سلبيا . وبينما يؤدى التعزيز الايجابى الى زيادة حدوث السلوك الصفى يعمل تلقائيا الى الحد من السلوك السلبى المضاد .

يستعمل المعلم فى تطبيقه للتعزيز الايجابى وسائل مثل المعززات الاساسية او الثانوية المشروطة او العامة . ويراعى عند الاستعمال اجراءات علمية مثل : التركيز على المعززات الاجتماعية والاعتدال فى التقديم ، واستعمال المعززات الرمزية واستعمال قاعدة بريماك .

اما التعزيز السلبى ، فبينما يقود الى تقليل حدوث السلوك غير المرغوب او حذفه ، يزيد فى نفس الوقت من امكانية ابداء بديله ـ السلوك الايجابى . ويتم فى العادة التعزيز السلبى بازالة المعلم للمنبهات المعاكسة التى تعيق أو تبطىء من حدوث السلوك الجيد او بادخاله لمنبهات معاكسة غير مستحبة لتثبيط همته للقيام بالسلوك السلبى المضاد .

٢ ـ معالجة السلوك السلبى : ويتم للمعلم هذا باتباعه احد الاجراءات التالية :

■ الغرامة المتدرجة: وفيها يخسر التلميذ تدريجيا كمية محددة من المعززات او الفلوس او العلامات (أو اى شىء يملكه) كل مرة يبدى فيها السلوك غير المرغوب .

■ الانطفاء أو الالغاء بالتجاهل : وكما يشير الاسم يعمد المعلم الى تجاهل التلميذ عندما يقوم بالسلوك غير المستحب .

■ الاشباع : يسمع المعلم (على عكس الاجراءات السابقة) او يشجع التلميذ على

ابداء السلوك غير المرغوب بشكل متتابع خلال فترة قصيرة نسبيا ، مما يؤدى بالاخير الى الاعياء والاجهاد والرغبة فى التخلى عما يقوم به .

■ التصحيح الزائد : يقوم التلميذ فى هذا الاجراء بتصحيح خطئه او سلوكه السلبى ثم ممارسة السلوك الصحيح لعدة مرات او لمدة من الوقت ليساعده كل هذا على اكتساب ما هو مطلوب .

■ العقاب : ويتم استعمال العقاب بتهديد المعلم وتوبيخه للتلميذ على سلوكه ، أو بتعنيفه وضربه . وللعقاب مآخذ جمة فى التربية وعلم النفس اقترحنا للتغلب عليها عدة اجراءات يمكن للدارس الرجوع اليها فى مناسبتها .

٣ ـ تطوير عادات جديدة :

وقد يحدث فى بعض الاحيان ان يكون سبب عدم انتظام الفصل وصعوبة انضباطه هو فقدان التلاميذ لبعض المهارات او العادات الاكاديمية او الاجتماعية الضرورية للحياة الصفية ، وعليه يصبح لزاما على المعلم تطوير هذه العادات لدى تلاميذه حيث من الممكن حينئذ ان يتبع عدة اجراءات منها :

■ الحث والاقتداء بالنماذج . ويحدث بعرض العادة او السلوك النموذجى بواسطة المعلم او احد الاقران او فيلم او اى وسيلة ممكنة اخرى .

■ التشكيل . ويبدأ بما يملكه التلميذ من اجزاء سلوكية للعادة المطلوبة حيث يضعها المعلم معا ويبنى عليها خطوة خطوة حتى يصل بالتلميذ الى اكتساب المهارة او السلوك الكلى المطلوب .

٤ ـ الاقران :ـ يستعمل الاقران اما فى عمليات التعزيز والتشجيع او فى تثبيط السلوك السلبى من خلال التجاهل لقرينهم أو توجيهه وارشاده او تعليمه للسلوك الايجابى المطلوب .

٥ ـ الانضباط الذاتى من قبل افراد التلاميذ

تتفق هذه الوسيلة مع مبادىء المدرسة الانسانية فى التربية وعلم النفس وتقوم على استعمال احد الاجراءات التالية : تسجيل التلميذ لسلوكه واختياره لنوع ومقدار التعزيز ، واستراتيجية السلحفاة ، والاتفاقيات الفردية المشروطة .

هذا ، وقد ختمنا الفصل بعرض نوعين من المبادىء المساعدة على الانضباط الصفى

أولهما عام يرتبط بالادارات التعليمية والمدرسية وثانيهما خاص يرتبط بالمعلم وممارساته الصفية .

ط ـ اسئلة للمراجعة :

١ ـ عرف كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٥٪ المصطلحات التالية : انضباط الفصل ، التعزيز الايجابى ، التعزيز السلبى ، المعزز الاساسى ، المعزز الثانوى او المشروط ، المعزز العام ، المعزز الاجتماعى ، المعزز الرمزى ، قاعدة بريماك ، الغرامة الكلية المؤقتة ، الغرامة المتدرجة ، الالغاء والانطفاء ، الاشباع ، التصحيح الزائد ، العقاب ، الحث والاقتداء التشكيل ، الانضباط الذاتى ، استراتيجيات السلحفاة ، الاتفاقيات الفردية المشروطة .

٢ ـ اذكر كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ الوسائل العامة للانضباط الصفى مع الاجراءات التطبيقية لكل منها .

٣ ـ هناك مآخذ لاستعمال العقاب فى التربية ، عددها كتابيا مع اجراءات التغلب عليها بصحة لا تقل عن ٨٠٪ .

٤ ـ عدد كتابيا بصحة لا تقل عن ٨٥٪ مبادىء استعمال المعززات الرمزية فى الانضباط السلوكى الصفى .

٥ ـ لخص كتابيا فى صفحتين على الاكثر وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ المبادىء ـ المساعدة للانضباط الصفى ـ العامة المرتبطة بالادارات التعليمية . والمدرسية ، والخاصة المرتبطة بك كمعلم .

٦ ـ اختر ستة أنواع من السلوك الايجابى التى تود زيادة حدوثها لدى افراد التلاميذ وقم بذلك للمساعدة على الانضباط الصفى ، مستعملا مع كل سلوك بشكل رئيسى احد الاجراءات والوسائل التالية :

- المنبهات الثانوية او المشروطة .
- المنبهات العامة .
- المعززات الاجتماعية .
- المنبهات الاساسية .
- المعززات الرمزية .
- قاعدة بريماك .

٧ ـ اختر نوعين من السلوك الايجابى ترى ضرورة تعزيزهما بمقاومة حدوث نظيريهما السلبيين مستعملا مع كل منهما احد ما يلى (صحة الانجاز تساوى ٨٥٪ على الاقل) :

■ التعزيز السلبى بازالة المنبه المعاكس .

■ التعزيز السلبى بادخال منبه معاكس .

٨ ـ اختر سبعة أنواع مناسبة من السلوك السلبى لافراد التلاميذ لديك وقم بمعالجة كل منها باحدى الاجراءات التالية (صحة الانجاز تساوى ٨٥٪ على الاقل) :

■ الغرامة الكلية المؤقتة .

■ الغرامة المتدرجة .

■ الانطفاء او الالغاء بالتجاهل .

■ الاشباع .

■ التصحيح الزائد .

■ العقاب بالتهديد او الالفاظ السلبية .

■ العقاب بالتعنيف والضرب .

٩ ـ اختر نوعين من السلوك ترى ضرورة تطويرهما لدى التلاميذ وقم بذلك مستخدما احد الاجراءين التاليين بصحة لا تقل عن ٨٥٪ :

■ الحث والاقتداء بالنماذج .

■ التشكيل .

١٠ ـ اختر ثلاثة انواع من السلوك الاكاديمى او الاجتماعى على الاقل التى تؤثر سلبيا على الانضباط الصفى وقم بمعالجتها بواسطة الاقران بصحة لا تقل عن ٨٥٪ .

١١ ـ اختر اربعة انواع من السلوك الصفى التى يمكن انضباطها وتوجيهها ذاتيا من أفراد التلاميذ انفسهم مستخدما فى ذلك احد الاجراءات التالية بصحة لا تقل عن ٨٥٪ .

■ تسجيل التلميذ لسلوكه .

■ اختيار التلميذ لنوع ومقدار التعزيز .

■ استراتيجية السلحفاة .

■ الاتفاقيات الفردية المشروطة .



القسم الثالث : وسائل وتطبيقات قياس التحصيل

الفصل السابع : قياس التحصيل ـ وسائله وكيفية تطويرها

الفصل الثامن : قياس التحصيل ـ مبادىء تطبيقية عامة



الفصل السابع

قياس التحصيل - وسائله وكيفية تطويرها

أ : المقـــدمة

(ب) وسائل الملاحظة المنظمة .

١ ـ القوائم

٢ ـ مقاييس التقدير المتدرجة .

■ مقياس تقدير رقمى .

■ مقياس تقدير بيانى .

٣ ـ سجلات الحوادث .

٤ ـ جداول المشاركة البيانية .

■ الجداول العددية البسيطة .

ـ جداول القائمة .

ـ الجداول التصويرية .

■ الجداول العددية النوعية .

(جـ) الاختبارات الموضوعية .

١ ـ اختبارات الاختيار المتعدد .

٢ ـ اختبارات الحقيقة او الزيف .

٣ ـ اختبارات ملء الفراغ .

٤ ـ اختبارات المطابقة .

٥ ـ الاختبارات الدورية القصيرة .

(د) الاختبارات المثالية .

(هـ) الاختبارات المعيارية .

(و) الخلاصة .

(ز) أسئلة للمراجعة .



قياس التحصيل - وسائله وكيفية تطويرها

أ ـ المقدمة :

يمثل القياس [1] فى التربية الحديثة عملية مستمرة ومنتظمة لا تنحصر على مرحلة معينة من مراحل التدريس او الحصة . فكل عمل او سلوك يقوم به المعلم او تلاميذه هو فى الواقع نتيجة لعملية قياسية مباشرة ، عقلانية علمية او عشوائية اجتهادية تظهر عادة بصيغة قرارات . وأن التدريس فى مجمله ما هو الا حصيلة لسلسلة متصلة من القرارات هدفها كما نأمل ـ تعلم التلاميذ ونموهم .

ولو تفحصنا عمليتى التعليم والتعلم فى التربية لوجدنا انهما كل متصل يعتمد احدهما على الآخر ويتداخل فيه . فقرارات المعلم التدريسية ونوعها وما يترتب عنها من استعمال لطرق ووسائل يؤثر على عملية التعلم نوعا وكما . وان تحديد نوع وكمية التعلم عن طريق الاجراءات والقرارات القياسية المناسبة (الاختبارات) يحدد الى درجة كبيرة طبيعة عملية التدريس اللاحقة بكل ما فيها من طرق ووسائل تعليمية ، بمعنى ان هناك ارتباطا مباشرا وتأثيرا متبادلا بين قرارات المعلم القياسية فى كل من التعليم والتعلم . وعلى هذا سنقوم خلال هذا الفصل بمعالجة الوسائل العامة للقياس وخاصة ما يتعلق منها بالتعلم التحصيلى ، مركزين على مبادىء وكيفيات تطويرها . يمكن تبويب وسائل القياس التى سيناقشها الفصل فى اربعة انواع رئيسية هى كما يلى :

= وسائل الملاحظة المنظمة . Observational Techniques

= الاختبارات الموضوعية . Objective Tests

= الاختبارات المقالية . Essay Tests

= الاختبارات المعيارية . Criterion— Refernced Tests

ب ـ وسائل الملاحظة المنظمة :

تلعب الملاحظة دورا حساسا فى تكوين المشاعر والعواطف الانسانية والآراء الخاصة بالحكم على الافراد . والملاحظة على نوعين : ملاحظة تلقائية غير مقصودة ، وملاحظة

---

(١) أرجع لمزيد من التفصيل بخصوص موضوع القياس الى كتابنا : تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته . بيروت : دار العلم للملايين ١٩٨٠ .

منظمة مقصودة . وعلى الرغم من ان الملاحظة التلقائية لها تأثير كبير على مشاعر المعلم نحو افراد تلاميذه واساليب معاملته لهم ، الا ان الاهتمام فى التربية الحديثة يتركز على الوسائل المقصودة فى الملاحظة لعلمية عملياتها ونتائجها وموضوعية حكمها فى الغالب .

واهم وسائل الملاحظة المنظمة هى اربع : القوائم ومقاييس التقدير المتدرجة وسجلات الحوادث ثم جداول المشاركة البيانية[١].

١ ـ القـــوائم :

تستعمل القوائم Checklists فى تبيان حدوث سلوك التلميذ او عدمه ، وعند تطويرها يجب مراعاة ما يلى :

- ■ تحديد الاعمال الجزئية التى تتضمنها المهارة او السلوك .
- ■ ترتيب هذه الاعمال الجزئية حسب تسلسلها وتتابعها .
- ■ تحديد اجراء للتصحيح كأن تضع علامة (√) عندما يحدث السلوك وعلامة (×) عندما لا يستطيع الفرد او التلميذ انجاز السلوك او العمل الجزئى . والمثال التالى يوضح طبيعة القوائم .

■ **مثال تطبيقى للقوائم :**

يقوم الطالب (المعلم) عند التعليم بالصور المسطحة بمراعاة وتنفيذ خطوات متسلسلة فى طبيعتها تبدو على شكل قائمة كما يلى[٢] : ـ

اسم الطالب :

المهارة (المهمة) : التعليم بالصور المسطحة .

اسم الملاحظ :

- ترتيب الصور حسب تسلسل موضوعها .
- تحضير التلاميذ بتعريفهم المبدئى بموضوع الصور .
- تقديم الصور للتلاميذ افراديا .
- السماح بوقت كاف للتلاميذ للتأمل والتعبير .
- اتباع عرض الصور بأنشطة تطبيقية .
- مراجعة مواضيع الصور وتلخيصها .

---

(١) محمد زياد حمدان . تقييم التعلم ـ اسسه وتطبيقاته . بيروت : دار العلم للملايين ١٩٨٠ ، ص ١٩٩ ـ ١٤٤ .

(٢) محمد زياد حمدان . الوسائل التعليمية ـ مبادئها وتطبيقاتها . بيروت : مؤسسة الرسالة ١٩٨١ .

٢ ـ مقاييس التقدير المتدرجة

يستفاد من مقاييس التقدير المتدرجة Rating Scales فى التقييم لتبيان جانبين مهمين فى سلوك التلميذ : نوعيته ودرجة حدوثه . ولمقاييس التقدير المتدرجة انواع كثيره اهمها ـ المقاييس الرقمية والبيانية . وسنعطى فيما يلى مثالا توضيحيا لكل نوع :

■ مقياس تقدير رقمى خاص باختيار الصور المسطحة للتعليم

اسم الطالب :　　　　اسم المدرس :

المدرسة :

التـــاريخ :

١ ـ اهمية الصور لتدريس المادة المنهجية

١	٢	٣	٤	٥	ـــــ

٢ ـ مناسبة الصور لمستوى التلاميذ

١	٢	٣	٤	٥	ـــــ

٣ ـ الوضوح العام للصور

١	٢	٣	٤	٥	ـــــ

٤ ـ مناسبة حجم الصور للتدريس

١	٢	٣	٤	٥	ـــــ

٥ ـ كفاية معلومات الصور

١	٢	٣	٤	٥	ـــــ

٦ ـ صلاحية الصور الفنية العامة

١	٢	٣	٤	٥	ـــــ

المجموع ٣٠

■ مقياس تقدير بيانى خاص بالتعليم بعارض المواد غير النافذة (وسائل تعليمية) .

اسم الطالب :　　　　اسم المعلم :

المدرسة :

التـاريخ :

١ ـ اختيار وتحضير المواد غير النافذة

ن: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ______

٢ ـ ترتيب المواد حسب احجامها

ن: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ______

٣ ـ تحضير التعليقات والتوضيحات العامة

ن: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ______

٤ ـ وضع العارض فى مكانه المناسب من الغرفة

ن: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ______

٥ ـ وصل العارض بالتيار الكهربائى

ن: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ______

٦ ـ وضع المادة التعليمية على شريحة العارض

ن: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ______

٧ ـ ادارة مفتاح التشغيل والضوء

ن: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ______

٨ ـ تركيز الصورة على الشاشة

ن: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ______

٩ ـ تعتيم الغرفة بدرجة مناسبة للعرض

ن: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ______

١٠ ـ عرض المواد غير النافذة حسب تسلسلها

ن: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ______

١١ ـ استعمال الاستقراء فى تدريس المواد غير النافذة

ن: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ______

١٢ ـ تطبيقات وانشطة بعد العرض

ن: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ______

____

المجموع ٦٠

٣- سجلات الحوادث

وفيها يقوم المعلم بتسجيل ملاحظاته بخصوص تلميذ معين مركزا على الحوادث او السلوك غير العادى الذى قد يبديه التلميذ خلال عمله وتعامله اليومى . يبادر المعلم بجمع هذه الحوادث ودراستها وايجاد عوامل الارتباط فيما بينها ، ثم يتحرى بعد ذلك اسبابها اما بواسطة مقابلة مباشرة مع التلميذ او بالاتصال بوالديه او اولياء امره . وتفيد السجلات القصصية Anectodal Records كما يسميها البعض فى التعرف على نمو التلميذ العام عبر مدة من الزمن ونوع هذا النمو ايضا .

ويمكن ان يظهر النموذج الذى يستعمله المعلم فى تسجيل الحوادث اليومية لتلميذه والاقتراحات الخاصة باستخدامه كما يلى :

■ نموذج قياسى لسجل قصصى [١]

يمكن للمعلم ان ينظم دفتر ملاحظاته بالطريقة التى يراها مناسبة أكثر لحالته وفيما يلى على كل حال ، نموذج قياسى يمكن للمعلم ان يرتب دفتر مشاهداته وملاحظاته على أساسه مع مراعاة مايلى :

- ان يكون الوصف موجزا ومفيدا .
- ان يكون تفسير الحادث نابعا منه ، ولايخلط المعلم بين معرفته السابقة للتلميذ والسلوك او الحادثة تحت الملاحظة .
- ان تكون التوصيات المقترحة لمعالجة الحادث او السلوك موضوعية وهادفة .
- ان يخصص لكل نموذج صفحة كاملة لتوفير الفراغ الكافى لوصف الحادث ، وتفسيره واقتراح التوصيات لعلاجه .
- ان يحافظ على سرية معلومات الملاحظة الا اذا دعت الحاجة غير ذلك .

---

(١) **Pounds, R. and Garretson, R. principles of modern Education. New York : The Macmillan Co. 1962, pp. 83 - 84.**

اســم التلميذ :	مكان الملاحظة :
الفصـــــل :	اسم المعلم :
التاريخ :	
الحادث (السلوك) :	
التفسيرات :	
التوصيات :	

شكل ٧ ـ ١ : نموذج للسجل القصصى (الحوادث)

٤ ـ جداول المشاركة البيانية[١]

تختلف جداول المشاركة البيانية Participation Charts عن سابقاتها من وسائل الملاحظة بأنها تستعمل لملاحظة اكثر من تلميذ فى ان واحد ، وكذلك عندما يكون الغرض من الملاحظة التعرف على مدى مشاركة كل تلميذ خلال نشاط او مناقشة صفية .

يمكن تقسيم جداول المشاركة البيانية عموما الى نوعين رئيسيين :

■ جداول عددية بسيطة ■ جداول عددية نوعية

■ الجداول العددية البسيطة :

يقوم المعلم عند تطويره لهذا النـوع من الجـداول بكتابـة اسماء التـلاميذ الـذين سيشتركون فى النشاط او المناقشة ثم يترك فراغا بجانب كل اسم ليدون فيه عدد المرات التى يشارك فيها التلميذ ، ويمكن ان نطلق على هذا النوع جداول القائمة .

هناك نوع آخر على كل حال نسميه بالجداول التصويرية ويجسد خصائص جداول القائمـة مضيفـا إليهـا تصـويره لمكان التلميذ فى المجموعـة التـى تقـوم بالنشــاط (شكل ٧ ـ ٣).

---

(١) Cartwright, C. and Cartwright, G. Developing observation Skills. New York : McGraw-Hill book Co., 1974, pp. 108 - 113.

وان هذا قد يفيد المعلم فى التعرف على بعض الاسباب التى دفعت تلميذا معينا الى مشاركة عالية او منخفضة وذلك من خلال معرفته لخصائص المكان الـذى جلس فيه التلميذ ولاسماء التلاميذ (التلميذ) الذين كان له اتصال مباشر بهم اثناء المشاركة .

ان نوع العلاقة الشخصية بين تلميذ وآخر قد يؤثر على مدى مشاركة احدهما او كليهما ويمكن ان تظهر نماذج الجداول البسيطة بنوعيها القائمة والتصويرية كما يلى :ـ

ـ جداول القائمة :

نوع النشاط : ـــــــــــــ

اسم الملاحظ : ـــــــ التاريخ : ـــــــ

او المعلم

اسم التلميذ	مرات المشاركة
١) مناف	𝍸 𝍷𝍷𝍷
٢) سعيد	𝍷𝍷
٣) خولة	𝍸 𝍸 𝍷
٤) علية	𝍸 𝍷
٥) جهاد	𝍸 𝍷𝍷𝍷𝍷
٦) عماد	𝍸
٧) نادية	𝍷𝍷𝍷
٨) غسان	𝍷𝍷𝍷𝍷

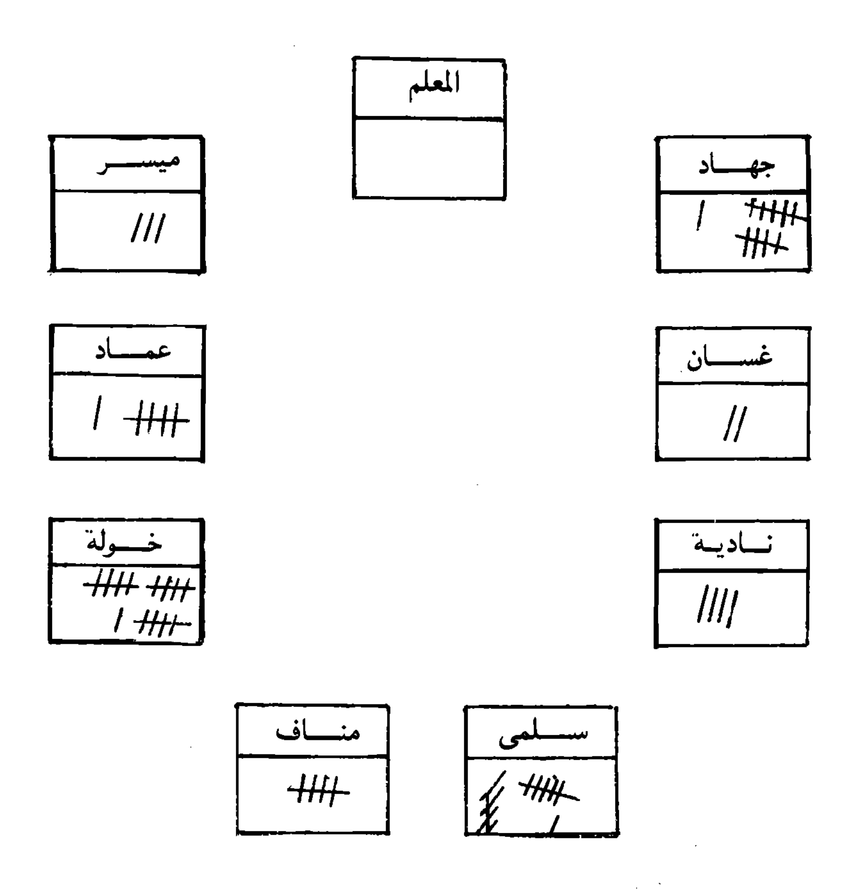
شكل ٧ ـ ٢ : نموذج لجدول مشاركة عددى بسيط

يبين جدول القائمة كما نرى عدد المرات التى شارك فيها التلميذ كما يتبين لنا من خلال الجدول اسم التلميذ الذى وجه او سيطر على النقاش او قام بمعظمه والآخر الذى لم

يساهم بشيء يذكر .. قد يفيدنا هذا فى التعرف على الاسباب التى دعت لذلك ـ كقوة الشخصية او عدمها ، حفظ المادة ؛ او وجود مشكلة اجتماعية تأثر بها التلميذ ـ حيث نقوم نتيجة لذلك بالتوجيه والارشاد والمعالجة .

ـ **الجداول التصويرية :**

ان الميزة الاضافية التى تعطيها الجداول التصويرية عن سابقتها هى ـ كما قلنا تبيانها لمكان التلميذ اثناء المناقشة . وقد يكون للموقع فى بعض الاحوال اثر مهم فى مدى مشاركة التلميذ . يمكن ان تبدو الجداول التصويرية كما يلى :



شكل ٧ ـ ٣ : نموذج لجدول مشاركة تصويرى على شكل حدوة فرس

■ الجداول العددية النوعية :

قد لايكفى فى بعض الاحيان معرفة عدد المرات التى اشترك فيها التلميذ فى المناقشة او النشاط بل يكون من المهم بمكان التعرف على نوعية المشاركة التى قام بها التلميذ . فعلى سبيل المثال ، هل كان دور التلميذ فى المشاركة ايجابيا ؟ سلبيا ؟ أم حياديا ام انه لم يشارك ابدا ؟

ونستطيع الاجابة على هذه الاسئلة من خلال استعمالنا للجداول العددية النوعية حيث يمكن للمعلم ان يميز فى آن واحد نوع المشاركة لكل تلميذ وعدد حدوثها وذلك باستعماله اشارة معينة لتدل على ذلك . ويبدو هذا النوع من الجداول كما يلى :

نوع النشاط :

اسم الملاحظ :   التاريخ :
(أوالمعلم)

الاسم *	دقائق ٥	دقائق ٥	دقائق ٥	دقائق ٥	دقائق ٥	دقائق ٥	دقائق ٥	مجموع المشاركة	مجموع المشاركة الايجابية
١) مناف	X ||||	— ||||	/	— //				١٨	١٥
٢) سعيد								صفر	صفر
٣) خولة	— — — ||||	X ||	— ////	/				١٩	١٤
٤)علية	— — //	— — /	X //	— — /				١٤	١٦
٥) جهاد	/ — ////	///	— ////	////	/			٢١	١٩
٦) عماد	— ///	— //	X //	X — —	/			١٥	٩
٧) نادية	— ///	— ////	X ////	— — /	/ ////			٢٦	٢١
٨) غسان	— //	— /	— — /	//// / ////	//// //// //			٣٢	٢٧

شكل ٧ ـ ٤ : نموذج لجدول عددى نوعى

* يمكن أن تختلف الفترة الزمنية حسب تسلسل الحصة وطبيعة الموضوع والانشطة التعليمية .

١) يمكن للمعلم ان يستعمل اشارات التصنيف التالية :

شرطة عمودية للمساهمة الايجابية ا

شرطة افقية للمساهمة الحيادية ـ

اشارة ضرب للمساهمة اللا ايجابية ×

فكما يلاحظ فان الجدول لايبين فقط عدد المرات التى اشترك فيها التلميذ فى المناقشة ، بل يشير كذلك الى نوع هذه المشاركة . يمثل هذا التفصيل فى الواقع امرا مهما فى التعرف على سلوك التلاميذ وميولهم ومدى تحصيلهم او معرفتهم للمادة مما يفيد فى امور علاجية فردية فيما بعد .

ج ـ الاختبارات الموضوعية ـ

تمثل الاختبارات الموضوعية هذه الايام اكثر وسائل قياس التحصيل الممارسة فى التربية المدرسية ؛ واهم انواعها على كل حال خمسة هى[١] :

١ـ اختبارات الاختيار المتعدد . **Multiple** Choice Tests

٢ـ اختبارات الحقيقة او الزيف (ثنائية الاختيار) True — False Tests

٣ـ اختبارات ملء الفراغ Completion Tests

٤ ـ اختبارات المطابقة Matching Tests

٥ـ الاختبارات الدورية القصيرة. Quizzes

١ـ اختبارات الاختيار المتعدد

تعتبر اختبارات الاختيار المتعدد اكثر الاختبارات الموضوعية استعمالا فى مجال القياس لامكانية استخدامها فى تقييم اى نوع من انواع المعرفة او الخصائص الفكرية لدى التلاميذ . ويتألف سؤال الاختيار المتعدد من عبارة او جملة تتعلق بحقائق او مفاهيم او معلومات معينة تعلمها التلاميذ مرفقة بأربع أو خمس اجابات يجب على التلميذ ان يختار احداها لاتمام معنى الجملة او العبارة العامة فى اول السؤال . ويجب على المعلم عند تطوير هذا النوع ان يراعى الشروط التالية :

■ ألاّ يقل عدد الاختبارات عن اربعة ولايزيد عن ستة

---

(١) **Miller, W. and Rose, H. Instructors and their Jobs. Chicago : American Technical Society, 1975, pp. 218 - 243.**

■ ألاّ تتضمن اختبارات خطؤها واضح او بديهى .

■ ان تكون جملة او عبارة السؤال واضحة ومفيدة وان تكون جمل الاختبارات او مفرداتها موجزة ومتشابهة الصيغة والطول .

■ ألاّتحتوى على عناصر او اسئلة تافهة لاتعنى شيئا للتلاميذ او للمادة التى يدرسونها.

■ ان تتقيد الاسئلة بموضوع المادة المحدد على التلاميذ .

■ ألاّتحتوى الاختبارات على اشارات او خصائص تشير الى نوعية الاجابة الصحيحة .

■ ألاّيكون هناك اكثر من اجابة (اختيار) واحدة صحيحة ضمن الاختيارات .

■ ان ترتب الاختيارات هجائيا او زمنيا .

■ ان يخصص فراغ لوضع رقم الاجابة الصحيحة (كما تبين الأمثلة اللاحقة).

■ ان تستعمل الرسوم والصور والخرائط وغيرها كلما امكن لاضفاء روح الجدة والامتاع والفائدة .

■ امثلة تطبيقية :

ـ يعتمد اقتصاد المملكة العربية السعودية على زراعة النخيل واستخراج الذهب والمعادن والصناعات الاستهلاكية والتجارة ، ولكن البترول يشكل العمود الفقرى لهذا الاقتصاد .
تقع معظم حقول البترول فى المنطقة :

١ ـ الجنوبية
٢ ـ الشرقية
٣ ـ الشمالية
٤ ـ الغربية
٥ ـ الوسطى

ـ يهدف علم الاجتماع عادة الى دراسة الظواهر والعلاقات والنظم الاجتماعية ان الرائد الحقيقى لعلم الاجتماع هو :

١ ـ اميل دور كايم
٢ ـ اوجست كونت
٣ ـ عبد الرحمن بن خلدون

٤ ـ عبد الملك بن هشام

٥ ـ محمد بن سعد

ـ يسمى الاسم الذى يأتى بعد الفعل ويدل على من فعل الفعل بـ :

١ ـ الخبر

٢ ـ الفاعل

٣ ـ المبتدأ

٤ ـ المنادى

ـ يطلق على الاجسام السيتوبلازمية المستديرة الشكل غالبا والمختصة ببعض الوظائف الغذائية وبعملية التركيب الضوئى بـ :

١ ـ اجسام جولجى

٢ ـ البلاستيدات

٣ ـ الروابط البلازمية

٤ ـ الليسوسومات

٥ ـ الميتوكوندريا

٢ ـ اختبارات الحقيقة او الزيف .

على الرغم من ان فرصة التخمين فى اختبارات الحقيقة او الزيف تكون كبيرة بحيث تبلغ ٥٠٪ الا انه يستفاد من استعمالها فى التربية المدرسية للتعرف على قدرة التلاميذ فى كشف المفاهيم الخاطئة فى علم من العلوم او مادة من المواد التعليمية . وتتكون اسئلة اختبارات الحقيقة او الزيف من عبارات او جمل ثابتة تعبر عن حقائق او مفاهيم علمية هامة يراد من التلاميذ تذكرها ومقارنتها مع التى تم تعلمها من قبلهم . ونتيجة لهذه المقارنة يتبين للتلاميذ حقيقة المفاهيم المعروضة فى السؤال او زيفها ، كما يخصص فى العادة ـ بجانب كل سؤال فراغان احدهما للاجابة الصحيحة والآخر للخاطئة او الزائفة . ومهما يكن ، فيجب على المعلم ان يراعى عند تطويرها مايلى :

- ان تكون الجملة او المفهوم اما خاطئا او صحيحا .
- ان يكون حوالى نصف الاسئلة ذا اجابة خاطئة والنصف الآخر ذا اجابة صحيحة . مع مراعاة خلط اسئلة النصفين عشوائيا .
- ان تكون لغة كل سؤال واضحة وبسيطة ومفهومة .
- ان تكون جمل او عبارات الاسئلة قصيرة ما امكن .
- ألاّ تحتوى على اسئلة تعجيزية او مموهة هدفها حيرة التلاميذ وتشويشهم ورسوبهم .
- ألاّيحتوى السؤال على كلمة او اشارة تقود الى الاجابة الصحيحة .
- ألاّتكون جمل او عبارات الاجابة الصحيحة اطول او اقصر بشكل مستمر من عبارات الاجابة الخاطئة .
- ان تكون صياغة العبارات او الجمل دائما بالاثبات ، لا النفى او نفى النفى .
- ان يكون هناك فراغـان بجانب كل عبارة احدهما للاجابة الصحيحة والآخر للخاطئة .

مثال تطبيقى :

	صحيح	خطأ
- تسمى المعادلة الجبرية ذات المجهولين من الدرجة الاولى بالخطية الآنية	-	-
- يسمى المثلث الذى يمتلك ضلعين متساويين بالمتساوى الساقين	-	-
- يسمـى الشـكل الرباعـى ذو الـزوايا القائمـة والمتساوى الاضـلاع بالمسـتطيل	-	-
- يكون حاصل الضرب مساويا الصفر اذا كان احد العوامل على الاقــل صفرا	-	-
- يسمى الكسر بالمركب حين يشتمل بسطه او مقامه على كسر	-	-
- تتمثل النسبة بين عدد وآخر فى ضرب الاول بالثانى	-	-

٣ــ اختبارات ملء الفراغ

تستخدم هذه الاختبارات فى قياس قدرة التذكر لدى التلاميذ من خلال استعادتهم لبعض الكلمات والمصطلحات والحقائق . يتكون سؤال ملء الفراغ فى العادة من جملة او

عبارة مفيدة تخص موضوعا معينا ، ويقوم المعلم بحذف اهم كلمة او مصطلح فيها ليعمل التلاميذ على تذكر ذلك ووضعه فى فراغه . وعند تطوير المعلم لمثل هذه الاختبارات يجب ان يراعى مايلى :

■ ان يكتب عدداً من العبارات القصيرة التى تخص المادة الدراسية التى تعلمها التلاميذ .

■ ان تحذف كلمة او اثنتين هامتين من كل عبارة على ان يبقى معناها واضحا ومفهوما .

■ ان يتأكد عند الحذف ان اجابة واحدة (كلمة واحدة) فقط تلائم الفراغ الموجود .

■ ان تحذف دائما الكلمات التى تتعلق بمعرفة التلاميذ الخاصة بالموضوع او المعلومات التى تعلموها .

■ ألاّ يكون اكثر من فراغين فى الجملة او العبارة الواحدة لأن كثرة الفراغات يفقد العبارة وضوحها ومعناها .

■ ان تكون العبارات متقاربة فى الطول والصيغة العامة .

■ ألاّ تؤخذ الجمل والعبارات حرفيا من الكتاب المقرر .

■ ان يوضع الفراغ فى نهاية العبارة لتسهيل مهمة الاجابة على التلاميذ بعد معرفتهم للمشكلة او موضوع السؤال .

مثال تطبيقى

- يتكون العمود الثانوى الرصاصى من ...... و ......
- تتمثل شدة التيار الكهربى بكمية الشحنة الكهربائية التى تمر من مقطع السلك فى مدة ....
- تقدر شدة التيار الكهربى عادة بوحدة تسمى ....
- تقدر القوة الدافعة الكهربية عادة بوحدة تسمى ....
- يطلق على الشغل الذى يبذله العمود الكهربى لنقل شحنة كهربية فى الدائرة بـ ....

٤ ــ اختبارات المطابقة :

يتكون هذا النوع من الاختبارات من عمودين او قائمتين يحتويان على معلومات يتعلق بعضها ببعض يمكن لأحد العمودين ان يحتوى على اسماء او رموز حرفية او شكلية

والآخر يحتوى على اسماء او مصطلاحات او توضيحات او حقائق موجزة حيث تتلخص مهمة التلميذ عند الاجابة بمطابقة مافى العمود الاول للعناصر او الاسماء فى العمود الثانى او العكس .

يستفاد من استعمال اختبارات المطابقة فى التربية فى كشف قدرة التلاميذ على التذكر وتمييز المعلومات بعضها من بعض وانتقاء المناسب منها .

وعند تطوير المعلم لاختبارات المطابقة يجب مراعاة مايلى :

- ان تكون قائمة الاختبارات او الاجابة اكثر من قائمة العناصر او الاسماء المطلوب الاجابة عليها ، ويستحسن ألاَّتقل الثانية عن ٥٠٪ من الاولى .
- ان ترتب العناصر والاختبارات هجائيا او حسب قيمها الرقمية او حدوثها الزمنى .
- ان يستعمل الاختبار لمرة واحدة فقط .
- ان يختص كل سؤال بنوع واحد من المعلومات ـ تضاريس ، اقتصاد ، مدن ، مواصلات ، معادلات جبرية ، كائنات وحيدة الخلية .....
- ان يكون سؤال المطابقة على صفحة واحدة .

مثال تطبيقى :

ـ ضع رقم القطر بجانب المحصول الذى يشتهر به اكثر من غيره من الناحية التصديرية .

ـ البن	١. الاردن
ـ التمور	٢. الجزائر
ـ الخضار	٣. السعودية
ـ الفستق	٤. السودان
	٥. الصومال
	٦. العراق
	٧. المغرب
	٨.اليمن

ـ طابق بين المصطلحات فى العمود الأول والاوصاف أو التعارف فى العمود الثانى بوضع رقم المصطلح بجانب التعريف الذى يناسبه :

١. البلاستيدات	ـ اجسام سيتوبلازمية تختص ببعض الوظائف الغذائية وبعملية التركيب الضوئى
٢. خيوط كروماتينية	
٣. الديكتوسوماس	ـ اجسام قرصية توجد بالسيتوبلازم
٤. الروابط البلازمية	ـ اجسام صغيرة قضيبية الشكل تتكون من بروتينات ودهنيات
٥. السنتريول	ـ جسم كروى رقيق يحيط به غلاف رقيق يحوى سائلا به مادة الكروماتين
٦ . السيتوبلازم	
٧. الليسوسومات	ـ خيوط سيتوبلازمية دقيقة تمر من جدران الخلايا .
٩. النواة	ـ مادة هلامية تملأ تماما فراغ الخلايا الانشائية
١٠. لاندوبلازما	

٥ـالاختبارات الدورية القصيرة

يتكون هذا النوع من سؤال او اكثر من الاختبارات الموضوعية السابقة او المقالية او التنفيذية المعيارية ذات الاجابة القصيرة ويتراوح الاختبار فى العادة بين خمس وعشر دقائق خلال الحصة الواحدة .

ويهدف المعلم من اجراء هذه الاختبارات الى تحقيق امرين :

- التأكد من حفظ او استيعاب او تعلم التلاميذ لمعلومات المادة او المهارة .
- تحفيز التلاميذ على مواصلة دراستهم وتحضيرهم للمادة التى يتعلمونها .

واذا اردت استعمال هذا النوع ، ارجع الى مبادىء التطوير والامثلة التطبيقية فى هذا الفصل ، والخاصة بنوع الاسئلة التى سيتضمنها اختبارك الدورى القصير .

د ـ الاختبارات المقالية :

والاختبارات المقالية على نوعين : طويلة تمتد اجابتها احيانا الى عشرات الصفحات ، وقصيرة ذات اجابة محددة تتراوح بين فقرة وصفحة واحدة على الاكثر .

وتستعمل الاختبارات المقالية فى التربية لكشف قدرة التلاميذ على تشكيل الافكار

وربطها وتنسيقها معا باسلوب لغوى واضح ومفيد ، فهى تنمى قدرة التلاميذ على التأمل والعمق الفكرى ونقد وتقييم المعلومات ومفاضلتها [١] .

وبصفة عامة ، عند قيام المعلم بتطوير الاختبارات المقالية ، يجب عليه مراعاة ما يلى :

١ ـ ان تكون واضحة اللغة والصيغة والمعنى .

٢ ـ ان ترتبط بالمادة التى درسها التلاميذ وخاصة باهدافها العامة والخاصة .

٣ ـ ان يحدد الوقت اللازم وعدد الاسطر او الصفحات القصوى للاجابة .

٤ ـ ان يطلب من التلاميذ الاجابة على كل الاسئلة ليتمكن المعلم من تكوين حكم صحيح بخصوص قدراتهم الفردية .

٥ ـ ان تبدأ الاسئلة باحد الافعال التالية : عرف ، ابحث ، برر ، وضح ، تكلم عن ، لخص ، بوب ، بين العلاقة .. ، استنتج ، ناقش ..

اما عند تطوير المعلم للاختبارات المقالية القصيرة ، فيمكنه بالاضافة للشروط العامة السابقة مراعاة ما يلى :

١ ـ ان يختص السؤال بنوع معين من المعلومات او الافكار التى يمكن للتلميذ كتابتها فى فقرة واحدة او اكثر .

٢ ـ ان يكون السؤال واضحا بحيث يشير الى نوعية المعلومات المطلوبة مباشرة

٣ ـ ان تتعدى طبيعة الاجابة قدرة التلاميذ على التذكر الى قدرات اخرى كالاستنتاج والتأمل والتطبيق والربط والتحليل والتقييم .

٤ ـ ان توضح قيمة كل سؤال بالنسبة لمجموع الاختبار بجانبه .

٥ ـ ان تنوع وتوزع الاسئلة بحيث تغطى كافة جوانب المادة التى درسها التلاميذ .

أمثلة تطبيقية :

ـ اختبارات مقالية طويلة :

● ناقش بما لا يزيد عن عشر صفحات نوع العلاقات التى تربط شعوب الامة العربية (الزمن المحدد نصف ساعة) .

● ابحث اثر التدخل الاجنبى خلال القرن الحالى على النمو الثقافى للامة العربية .

---

(١) Gronlund, N. Measurement & Evaluation in teaching. New York : the Macmillan Co. 1967, pp. 180 - 193.

(عدد الصفحات القصوى ١٥ والزمن المحدد للاجابة هو ساعة ونصف) .

- اختبارات مقالية قصيرة .

● تكلم بما لا يزيد عن نصف صفحة عن اثر طبيعة السطح فى ليبيا على توزيع المدن الرئيسية (الزمن المحدد ١٠ دقائق وقيمة السؤال ١٠ علامات) .

● لخص بما لا يزيد عن صفحة اثر البترول فى الحياة الاقتصادية لليبيا (الزمن المحدد ١٥ دقيقة وقيمة السؤال ١٥ علامة) .

هـ - الاختبارات المعيارية :

أثارت الانتقادات الموجهة ضد دور الاختبارات الموضوعية والمقالية فى التربية الحديثة وعدم كفايتها فى تنبؤ نجاح الفرد فى الحياة العملية خارج المدرسة او المؤسسة التربوية ، الى تركيز نفر غير قليل من المربين على استعمال نوع جديد من الاختبارات يسمى بالاختبارات المعيارية (١) . وكما يدل الاسم ، فكل عنصر او سؤال فى هذه الاختبارات يحتوى على معيار او محك او مستوى محدد يقيس على اساسه المعلم كفاية معلومات التلميذ او قدرته او مهاراته ، وبهذا لا تقارن هذه الاختبارات قدرة التلميذ بغيره من اقرانه كما هى الحال فى الاختبارات الموضوعية والمقالية ، بل تقارن هذه القدرة على اساس معيار مسبق يرتبط بشكل مباشر بمتطلبات الحياة الواقعية خارج المدرسة وبشروط النجاح فيها .

وتتصل الاختبارات المغيارية من حيث طبيعتها ومفهومها بنوع آخر من وسائل القياس هو الاختبارات التنفيذية او الانجازية Performance Tests فهما فى معظم الاحوال اسمان لشىء واحد او عملية قياسية واحدة متشابهة البناء والتطبيق والتطوير . وعلى هذا سنركز خلال مناقشاتنا الحالية على مصطلح الاختبارات المعيارية لشموله التربوى والتطبيقى واللفظى .

وترتبط الاختبارات المعيارية عموما بالاهداف السلوكية للمنهج ، وما الاخيرة (الاهداف السلوكية) فى الواقع الا المرجع الام لماهيتها ومتطلبات تنفيذها ، حيث لا تعدو الاختبارات المعيارية فى الغالب سوى اعادة بسيطة لصياغتها اللغوية الشكلية .

وفيما يلى بعض المبادىء التى يمكن للمعلم مراعاتها عند تطويره للاهداف السلوكية ، مع امثلة تطبيقية لها ولاختباراتها المعيارية .

(١) Chase, C. Measurement for Educational Evaluation. Reading, Mass. : Addison - Wesley Co. 1974, pp. 93 - 99, and, Gronlund, N. Constructing Achievent tests. Englewood cliffs : Prentice-Hall Inc. 1977, chapter 6.

١ ـ ان تكتب المهارات او القدرات التى سيظهرها التلميذ بصيغ سلوكية يمكن ملاحظتها وعدها وقياسها .. كأن تكون المهارة مثلا قدرة التلاميذ على جمع اعداد مكونة من منزلتين .

٢ ـ ان يعين معيار قياس الانجاز او التنفيذ الناجح للمهارة .. وتتوقف طبيعة المعيار وعدد اجزائه على نوع المهارة واهميتها العامة .. فاذا كانت عملية الجمع السابقة مهمة وحساسة لانجاز عمليات اخرى متقدمة او لاحقة او للنجاح العام فى الحياة العملية ، عندئذ يكون مستوى المعيار (متطلبات التنفيذ) صعبة او عالية ، وبطبيعة الحال ان العكس صحيح .. ولو افترضنا جدلا بان قدرة الجمع مهمة جدا ، عندها يكون المستوى التنفيذى للمعيار هو ١٠٠٪ .

٣ ـ ان تعين الطبيعة التنفيذية للمهارة او القدرة وكأن تكون عملية او كتابية او شفوية .

٤ ـ ان تعين المواقف التعليمية التى سيظهر التلميذ من خلالها تعلمه للقدرة او المهارة كأن تكون تقريرا او نشاطا او وسائل كتابية او شفوية او موقفا حقيقيا .

٥ ـ ان يعين الوقت اللازم للتنفيذ .. فكل سلوك او مهارة يلزمها وقت لانجازها ، ويتحدد طول هذا الوقت حسب اهمية السلوك وصعوبته وتركيبه .

واذا وضعنا الشروط السابقة معا وطبقناها على سلوك او مهارة تبدو مع اختبارها المعيارى كما يلى :

١ ـ قدرة التلميذ الكتابية على جمع اعداد مكونة من منزلتين بصحة ٩٠٪ وخلال ١٠ عشر دقائق .

الاختبار المعيارى :

امامك عشر مسائل حسابية تحتوى على اعداد ذات منزلتين ، اجمعها كتابيا بصحة ٩٠٪ وخلال عشر دقائق .

٢ ـ قدرة التلميذ الشفوية على ذكر الألفبائية الانجليزية مرتبة بصحة ٩٥٪ وخلال ٥ دقائق .

الاختبار المعيارى :

اذكر شفويا الألفبائية الانجليزية مرتبة حسب حروفها بصحة ٩٥٪ وخلال ٥ دقائق .

٣ ـ قدرة التلميذ العملية على تركيب مفتاح الغرفة الكهربائي بصحة ١٠٠٪ وخلال ٥ دقائق

الاختبار المعيارى :

لديك بيت فيه خمسة مفاتيح كهربائية بحاجة الى تركيب . انجز هذا العمل خلال ٢٥ دقيقة وبصحة ١٠٠٪ .

وبينما يخصص لكل سؤال فى الاختبارات الموضوعية والمقالية قيمة محددة من العلامات يحصل التلميذ منها على ما يستحقه حسب نوع ومقدار اجابته ، يمتلك السؤال فى الاختبار المعيارى محكا يقرر المعلم على اساسه نجاح التلميذ من عدمه فى الاجابة عليه . فاذا ارتفع فى ذلك الى مستوى معيار التنفيذ المطلوب او تعداه ، حينئذ يعتبر ناجحا والعكس هنا صحيح .

وللتغلب على الصعوبات او المعارضة التى قد يواجهها تطبيق الاختبارات المعيارية فى التربية العربية ، نقترح بان يحدد المعلم لكل سؤال معيارى ضمن الاختبار قيمة معينة من العلامات تتناغم مع طوله وصعوبته واهميته .. فاذا اتفقت اجابة التلميذ مع معيار وشروط التنفيذ المتمثلة فى السؤال ، عندئذ يحصل على علامته ، والا ـ فسيخسرها كاملة ايضا .

فاذا كان على سبيل المثال لدى معلم اختبار معيارى مكون من عشرة اسئلة قيمها بالعلامات كالتالى :

السؤال الأول	= ٥	السؤال السادس	= ١١
السؤال الثانى	= ٧	السؤال السابع	= ١١
السؤال الثالث	= ٨	السؤال الثامن	= ١٢
السؤال الرابع	= ١٠	السؤال التاسع	= ١٢
السؤال الخامس	= ١٠	السؤال العاشر	= ١٤

ووجد المعلم عند تصحيحه للاختبار بان احد التلاميذ قد نجح فى الاجابة على السؤال الاول والثانى والثالث والخامس والسادس والثامن والتاسع والعاشر ، حينئذ تكون علامته التحصيلية النهائية :

$$= ٥ + ٧ + ٨ + ١٠ + ١١ + ١٢ + ١٢ + ١٤ = \frac{٧٩}{١٠٠}$$

وبينما لا يخالف هذا الاجراء فلسفة ومبادىء الاختبارات المعيارية بوجه عام ، فانه يستجيب فى نفس الوقت لرغبات ومتطلبات البيئات التربوية التقليدية القاضية بمقارنة تحصيل او تعلم افراد التلاميذ مع اقرانهم فى سنهم او صفهم .

و ـ الخلاصة :

لقد عالج الفصل اربعة انواع رئيسية من وسائل قياس التحصيل كانت على التوالى :

١ ـ وسائل الملاحظة المنظمة ، ومن اهمها :

■ القوائم .

■ مقاييس التقدير المتدرجة الرقمية والبيانية .

■ سجلات الحوادث او السجلات القصصية .

■ جداول المشاركة البيانية ـ العددية البسيطة والتصويرية والنوعية .

٢ ـ الاختبارات الموضوعية ومن اهمها :

■ اختبارات الاختيار المتعدد .

■ اختبارات الحقيقة او الزيف ، الصحيح او الخاطىء ـ ثنائية الاختيار .

■ اختبارات ملء الفراغ .

■ اختبارات المطابقة .

■ الاختبارات الدورية القصيرة .

٣ ـ الاختبارات المقالية ـ القصيرة والطويلة .

٤ ـ الاختبارات المعيارية او التنفيذية .

ز ـ اسئلة للمراجعة

١ ـ عرف كتابيا بما لا يزيد عن ثلاثة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ المصطلحات التالية :

القائمة ، مقياس تقدير متدرج رقمى ؛ مقياس تقدير متدرج بيانى ، سجل الحوادث ، جدول مشاركة قائمة ، جدول مشاركة تصويرى ، جدول مشاركة عددى نوعى ، اختبار متعدد الاختيار ، اختبار ثنائى ، اختبار ملء الفراغ ، اختبار المطالعة ، اختبار دورى قصير ، اختبار مقالى ، اختبار معيارى .

٢ ـ لخص كتابيا وبصحة لاتقل عن ٩٠٪ المبادىء والارشادات التصويرية التى تخص كلا من الوسائل والاختبارات التقييمية الواردة فى سؤال ١ .

٣ ـ طور كتابيا فى تخصصك مستعملا المبادىء والارشادات المناسبة وبصحة لا تقل عن ١٠٠٪ الوسائل والاختبارات التالية :

■ قائمة واحدة على الاقل

- مقياس تقدير متدرج رقمى واحد على الاقل .
- مقياس تقدير متدرج بيانى واحد على الاقل .
- سجل حوادث واحد على الاقل .
- جدول مشاركة قائمة واحد على الاقل .
- جدول مشاركة تصويرى واحد على الاقل .
- جدول مشاركة عددى نوعى واحد على الاقل .
- اختبار متعدد الأختيار بخمسة اسئلة على الاقل .
- اختبار ثنائى الاختيار بعشرة اسئلة على الاقل .
- اختبار ملء الفراغ بخمسة اسئلة على الاقل .
- اختبار مطالعة بخمسة اسئلة على الاقل .
- اختبار دورى قصير بخمسة اسئلة متنوعة ـ موضوعية ومقالية ومعيارية .
- اختبار مقالى بعشرة اسئلة ـ خمسة مقالية طويلة واخرى قصيرة .
- اختبار معيارى بعشرة اسئلة على الاقل .

* * *

الفصل الثامن

قياس التحصيل - مبادئ تطبيقية عامة

أ - المقـــدمة

بـ - صفات المعلم الناجح فى القياس

جـ - صفات عامة للاختبارات

د - خصائص الاختبار التربوى البناء

١ - الموثوقية

■ مؤثرات موثوقية الاختبار

- حجم الاختبار

- تباين خطأ القياس

٢ - الصلاحية

■ تحسين صلاحية اختبارات المعلم الموضوعة

- طريقة تحليل العناصر العالية - المنخفضة

٣ - قابلية الاختبار للاستعمال

■ توفر نماذج بديلة للاختبار

■ تغطية الاختبار لانواع العمليات العقلية او السلوكية المطلوبة

■ امكانية استعمال الاختبار فى المدة المسموح بها

■ سهولة تصحيح الاختبار

■ موضوعية الاختبار

■ سهولة اجراء الاختبار

هـ - خطوات القياس فى التربية الحديثة

و - ترتيب اسئلة الاختبار

ز ـ تحضير الارشادات العامة لأخذ الاختبار

جـ ـ عوامل تجب مراعاتها عند اجراء الاختبار

١ ـ عامل البيئة المادى

٢ ـ العامل النفسى

٣ ـ العامل الاجرائى او الادارى

ط ـ مبادىء تصحيح الاختبار

ي ـ تحليل نتائج الاختبار

ك ـ دورقياس التحصيل فى توجيه التعلم والتعليم

ل ـ الخلاصة

م ـ اسئلة للمراجعة

قياس التحصيل - مبادئ تطبيقية عامة

أ ـ المقدمة :

لقد اهتم الفصل السابع بمعالجة وسائل قياس التحصيل ومبادىء وكيفيات تطويرها . وفى هذا الفصل سنركز على عرض المبادىء والمفاهيم التطبيقية المتنوعة التى تخص عوامل قياس التحصيل كالمعلم والتلاميذ والقاعة الاختبارية والاختبار نفسه .

ونؤكد على المعلم بهذه المناسبة ان يطلع بعناية على مادة هذا الفصل ويستوعب كافة مفاهيمها وتفاصيلها قبل اجرائه لأى اختبار او حتى تجربته له . حينئذ فقط نضمن له نجاحا واضحا وسهلا فى عملية التقييم وخبرة تربوية بناءة ممتعة له ولتلاميذه على السواء .

وتتلخص المبادىء التطبيقية العامة التى سيعرضها الفصل فى عشر نقاط هى على التوالى كما يلى (١) :

- صفات المعلم الناجح فى القيـاس
- صفات عامة للاختبارات
- خصائص الاختبار التربوي البناء
- خطوات التقييم فى التربية الحديثة
- ترتيب اسئلة الاختبار
- تحضير الارشادات العامة لأخذ الاختبار
- عوامل تجب مراعاتها عند اجراء الاختبار
- مبادىء تصحيح الاختبار
- تحليل نتائج الاختبار
- دور قياس التحصيل فى توجيه التعلم والتعليم

ب ـ صفات المعلم الناجح فى القيـاس:

يجب ان يتصف المعلم حتى يتمكن من القيـاس لبناء لقدرات وخصائص تلاميذه ، بعدة مميزات منها ما يلى :

(١) محمد زياد حمدان ، تقييم التعلم ـ أسسه وتطبيقاته . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٠ ، الفصل الأول والتاسع .

١ ـ ان يكون ملما بمبادىء واساسيات علم النفس وعلم النفس التربوى .. تمنح هذه المعرفة المعلم قدرة تلقائية فى الاستجابة لرغبات التلاميذ وفروقهم الفردية النفسية والادراكية والجسمية ، وتطوير وتعديل وسائله القياسية ، وتطبيقها بما يتفق مع فروقهم الشخصية .

٢ ـ ان يكون متعمقا فى مادة تدريسه . ان عدم معرفة المعلم لمادته تفقده القدرة على تطوير اختبارات فيها ، لانه لا يتوفر له فى هذه الحالة مفاهيم وحقائق وخبرات يختبر تلاميذه بها .

٣ ـ ان يكون لديه معرفة كافية بوسائل التقييم المتوفرة للاستعمال وخصائص كل منها واغراضه . تمكنه هذه المعرفة من اختيار المناسب من هذه الوسائل للحالة القياسية التى هو بصددها .

٤ ـ ان يكون لديه مهارة كافية فى تطوير الاختبارات واعدادها بصيغ بناءة نفسيا وتربويا حتى تؤدى الغرض او المهمة التى ستجرى من اجلها .

٥ ـ ان يكون لديه مهارة تطبيقية كافية فى استعمال واجراء وتصحيح الاختبارات وتحليل نتائجها وكشف التغير فى تعلم التلاميذ من خلالها .

ج ـ صفات عامة للاختبارات :

تتميز الاختبارات عموما بالصفات التالية :

١ ـ انها ذات مواقف تعليمية وعملية محددة .. ففيها يطلب من التلاميذ بأن يجيبوا على اسئلة معينة وخلال وقت معين واحد غالبا وفى غرفة او قاعة مناسبة وحسب شروط وتعليمات خاصة .

٢ ـ انها ذات معايير تحصيلية محددة . فعندما يجرى المعلم اختبارا على تلاميذه ، يكون لديه فى العادة اجابة نموذجية يقيس على اساسها مدى صحة اجاباتهم او انجازهم لمتطلبات كل سؤال .

٣ ـ ان نتائجها تمثل سجلا دائما لسلوك التلاميذ التحصيلى ، فهى ترافقهم اينما حلوا ومهما تقدموا فى العمر .

د ـ خصائص الاختبار التربوى البناء

حتى يكون الاختبار التربوى مفيدا ، يؤدى بشكل بناء الى كشف قدرات ومهارات التلاميذ المطلوبة ، يتوجب ان يتصف بخصائص رئيسية مثل : الموثوقية **Reliability** والصلاحية **Validity** والقابلية للاستعمال **Usability** ، وفيما يلى كلمة توضيحية لكل منها .

١ ـ الموثوقية :

نعنى بموثوقية الاداة القياسية او الاختبار ان النتائج التى توصل اليها مستقرة وغير متغيرة اى متكررة ، ولهذا يطلق على الموثوقية فى هذه الحالة بالامانة .. ويجب التأكيد فى هذه المناسبة بانه لا يمكن ان تكون نتائج الاختبار باية حال من الاحوال متكررة بشكل مطلق وذلك لاختلاف الافراد المختبرين يوما عن يوم فى معدل نموهم وحالاتهم النفسية وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والبيئية .. ما يمكن قوله عن موثوقية الاختبار هو : اذا تقاربت نتائجه (بقليل من الزيادة او النقص) من حالة الى اخرى فانه يمكن ان يقال عندئذ بان الاختبار موثوق أو أمين .. يعنى اذا كانت نتيجة التلميذ $\frac{٢٢}{٣٠}$ عند الادارة الاولى للاختبار ثم كانت فى المرة الثانية $\frac{٢٢٫٥}{٣٠}$ ، وفى الرابعة $\frac{٢٣٫٥}{٣٠}$ ، عندها نستطيع القول بان هذا الاختبار موثوق لقياس الغرض المخصص من اجله . اما اذا كانت النتائج كما يلى :

الادارة الاولى للاختبار $\frac{٢٢}{٣٠}$ وفى الثانية $\frac{٢٥}{٣٠}$ وفى الثالثة $\frac{٢٣}{٣٠}$ وفى الرابعة $\frac{٢٠}{٣٠}$ ، عندئذ نقول بان الاختبار لا يعول عليه فهو غير امين او موثوق فى قياس قدرة التلميذ .

■ مؤثرات موثوقية الاختبار :

ويؤثر على درجة الموثوقية هذه عوامل عدة منها :

ـ حجم الاختبار .

● كلما زاد حجم الاختبار أى كثرت عناصره وأسئلته نقصت عوامل الحظ والمصادفة والتخمين حيث تقود كثرة الأسئلة الاختبارية بهذا الخصوص الى تلافى أثر هذه العوامل أو الغاء بعضها بعضا .

● أمكن قياس المهمة المطلوبة . قد تعمل كثرة العناصر او الأسئلة على تغطية كل الجوانب الممكنة التى تتكون منها مهارة او قدرة التلميذ ، ومع هذا لا يعنى قصر الاختبار بالضرورة عدم تمثيله للقدرة او المهارة المطلوبة بل قد تفسح المجال فقط لاغفال او تجاهل بعض الجوانب او المكونات المهمة ، مما يجعل تمثيل الاختبار للسمة او القدرة الحقيقية للتلميذ مبتورا او ناقصا فى الغالب .

● أتاحت للتلاميذ فرصا اكثر كما ونوعا للتعبير عن أنفسهم ولاظهار قدراتهم . وفى حالة

كثرة الأسئلة يمكن ان يعطى التلميذ كل ما عنده ، وبهذا تكون نتيجته اكثر تعبيرا وواقعية لأنها تعكس اكبر قدر من مهارته وكفايته الحقيقية .

ويمكن قياس أثر طول الاختبار على قيمة موثوقيته بواسطة معادلة سبيرمان وبراون التالية :

$$\text{رج} = \frac{\text{ع} \times \text{ق}}{١ + (\text{ع} - ١)\,\text{ق}}$$

حيث :

رج = معامل الموثوقية الجديد للاختبار المطول .

ع = مقدار الزيادة فى طول الاختبار

ق = معامل الموثوقية للاختبار القصير .

فاذا كانت الموثوقية ق = ,٦٢ ، وزدنا طول الاختبار خمس مرات فتكون درجة الموثوقية الجديدة فى هذه الحالة :

$$\text{ر ج} = \frac{٥ \times ٠,٦٢}{١ + (٥ - ١)\,,٦٢}$$

$$= \frac{٣,١}{٣,٤٨}$$

$$= ,٨٩$$

أما اذا أراد المعلم معرفة عدد المرات التى يجب ان يزيد بها الاختبار ليصبح فى مستوى معين من الموثوقية يريده ، فما عليه عند ئذ سوى ان يعرف درجة الموثوقية القديمة للاختبار[١] ، ثم يحدد درجة الموثوقية الجديدة التى يريدها حيث تظهر عملية تعيين عدد

---

(١) أنظر إلى كتابنا بهذا الخصوص : تقييم التعلم ـ أسسه وتطبيقاته ، بيروت : دار العلم للملايين ـ ١٩٨٠ ص ٥٨ ـ ٦٢ .

مرات زيادة حجم الاختبار من الأسئلة كما يلى :

لنفترض ان الموثوقية القديمة هى ٦٢, والجديدة التى يريدها المعلم فى الاختبار هى ٠,٨٩ ، تكون مرات الزيادة اذن :

$$\text{مرات الزيادة فى حجم الاختبار} = \frac{(\text{الموثوقية الجديدة})\ (١ - \text{الموثوقية القديمة})}{(\text{الموثوقية القديمة})\ (١ - \text{الموثوقية الجديدة})}$$

$$= \frac{(\text{,٨٩})\ (١ - \text{,٦٢})}{(\text{,٦٢})\ (١ - ٠\text{,٨٩})}$$

$$= \frac{٠\text{,٣٣٨٢}}{٠\text{,٠٦٨٢}}$$

= ٥ مرات تقريبا

ـ تباين خطأ القياس .Error of Measurement **Variance**

ان العلامات التى يتحصل عليها التلاميذ هى عينات محدودة من قدراتهم الحقيقية ، ويعتمد صدق هذه العينات التحصيلية فى تمثيل قدرات الأفراد على الأسلوب الذى وجدت من خلاله العينة . فاذا اردنا ان نعرف مثلا قدرة مناف فى انجاز عمليات حسابية محددة ففى أغلب الأحوال نلجأ الى اختباره مرة واحدة خلال نصف ساعة او ثلاثة أرباعها فى يوم من الأيام . افترض اننا قمنا فعلا بذلك وكانت علامته التحصيلية = $\frac{٧٥}{١٠٠}$

السؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : هل تمثل هذه العلامة قدرة مناف الحقيقية فى انجاز العمليات الحسابية . طبعا لا لأن العلامة الحقيقية فى الغالب اعلى او اقل من زميلتها الملاحظة (المحصلة) . ولنفترض لغرض التوضيح بأن العلامة الحقيقية كانت ٦٩ . فالفرق الملاحظ (٦ علامات) هو ناتج من تأثير عامل جانبى او اكثر على مقدرة مناف التحصيلية اثناء فترة الاختبار . من هذه العوامل على سبيل المثال مايلى :

● عوامل تخص الاختبار كالطول والقصر ومستوى الصعوبة ووضوح الارشادات

والتعليمات والوضوح فى صياغة الأسئلة ومعناها ، ومناسبتها للوقت المسموح به للاجابة .

● عوامل تخص اجراء الاختبار كخصائص غرفة الاختبار من حيث التهوية والضوء والحرارة والحجم وموعد الاختبار (الساعة واليوم) ونوعية الاشراف على التلاميذ اثناء الاختبار واجراءات التصحيح ثم المشوشات الخارجية المحيطة (كالكلام والضجيج والنكتة والحفلات والمباريات الرياضية وغيرها) .

● عوامل تخص المعلم كحالته النفسية والعاطفية والصحية وظروفه البيتية وأسلوب معاملته ومقدار معرفته لمبادىء التقييم الحديث .

● عوامل تخص التلاميذ كحالتهم النفسية والعاطفية والصحية وظروفهم البيتية وتمرسهم وحفظهم للمادة ونوع علاقتهم الفردية بالمعلم او المسؤول ، والاعياء والانتباه ومدى الفهم لتعليمات الاختبار والحظ عند التخمين .

ان العوامل السابقة هى امثلة محدودة لما يجب ان يؤخذ فى الاعتبار عندما نريد الحكم على تحصيل تلميذ من التلاميذ بالجودة او الانخفاض .

وللتغلب على مشكلة الخطأ فى قياس التحصيل ، يلجأ المربون الى اختبار التلميذ لمرات متعددة وفى اوقات وظروف مختلفة ، ثم يجدون معدل هذه العلامات المحصلة فيكون هذا المعدل قريبا الى حد ما من مقدار التحصيل الحقيقى له (ولا يساويه بأية حال من الاحوال) .

ولكن عملية اختبار التلميذ لعدة مرات من اجل الحصول على عينه صالحة تمثل قدرته الحقيقية هى عملية مرهقة ومضيعة للوقت ، ولهذا يميل المربون الى معرفة نسبة التباين بين التحصيل الحقيقى والملاحظ لغرض تنبؤ القدرات الحقيقية للتلاميذ .

$$\text{فالموثوقية فى هذه الحالة} = \frac{\text{تباين العلامات الحقيقية}}{\text{تباين العلامات المحصلة}}$$

ويتركب تباين العلامات المحصلة من : تباين العلامات الحقيقية + تباين خطأ القياس ، اى تصبح معادلة الموثوقية السابقة كما يلى :

$$\text{الموثوقية} = \frac{\text{تباين العلامات الحقيقية}}{\text{تباين العلامات الحقيقية} + \text{تباين خطأ القياس}}$$

، والقاعدة العامة بهذا

الخصوص تنص أنه : كلما زاد تباين خطأ القياس كلما انخفضت موثوقية الاختبار والعكس صحيح .

فاذا كان تباين العلامات الحقيقية لمجموعة من التلاميذ يساوى ٨,٣ وتباين خطأ القياس يساوى ٢ فتكون الموثوقية اذن :

$$= \frac{٨,٣}{٨,٣ + ٢}$$

$$= \frac{٨,٣}{١٠,٣}$$

$$= ٠,٨١$$

دعنا الآن نزيد مقدار تباين خطأ القياس الى ٤,٢ فنرى قيمة الموثوقية قد قلت بشكل كبير لتصبح :

$$\text{الموثوقية} = \frac{٨,٣}{٨,٣ + ٤,٢}$$

$$= \frac{٨,٣}{١٢,٥}$$

$$= ٠,٦٦$$

واذا انقصنا تباين خطأ القياس الى ١ ، فالموثوقية الجديدة تساوى فى هذه الحالة ٠,٨٩.

ان ما تعنيه الارقام السابقة فى الحقيقة هو مقدار تمثيل العلامة المحصلة (الملاحظة) للعلامة الحقيقية للفرد . فدرجة الموثوقية ٠,٨١ مثلا تعنى ان العلامة التى حصل عليها التلميذ تمثل ٠,٨١من العلامة الحقيقية او القدرة الدائمة له . اما النسبة المتبقية ٠,١٩ فتمثل القيمة التى لم تستطع العلامة الملاحظة تمثيلها نتيجة لأخطاء اعترت عملية القياس . اى بعبارة اخرى : ان مدى صحة تنبؤ العلامة المحصلة للعلامة الحقيقية قد بلغ ٨١٪ اما الفرق ١٩٪ فراجع لخطأ فى عملية القياس .

وان سبيلنا الى تقليل تباين خطأ القياس وتحسين درجة الموثوقية عموما هو مراعاتنا او محاولة ضبطنا لمجمل العوامل الاربعة التى اثبتناها بهذا الشأن : عوامل تخص الاختبار واجراءه وعوامل تخص المعلم والتلاميذ .

٢ ـ الصلاحية

نعنى بالصلاحية تمثيل الاختبار للقدرة او المهارة التى يختص بقياسها . فاذا كان الاختبار يغطى على سبيل المثال معرفة التلاميذ لمحتوى مادة دراسية كما هى حال

اختبارات التحصيل عموما فان مدى دقة الاختبار فى تمثيل نوع المحتوى المطلوب يشير الى صلاحيته .

اما اذا كان الغرض هو قياس مهارة فردية ، فان درجة انجاز السلوك بالمقارنة مع معايير لها مسبقة يدلّ على مدى صلاحية الاختبار . وسواء كان الغرض من الاختبار هو قياس معرفة نظرية او انجاز عملى او قيمى ، فانه لابد من توفر معايير محددة يمكن على اساسها ان نعرف صدق الاداة من عدمه . وتجدر الاشارة بهذه المناسبة بان معايير الصدق تختلف باختلاف نوع الصلاحية التى نريدها من الاختبار [١] .

ولايجاد درجة صلاحية الاختبار للعمل على تحسينه او تنقيحه نقارن علامته بعلامات اختبارآخر مقنن (او غير مقنن) بحيث يخدم الاختبار الاول كمعيار يقاس على اساسه مدى صدق او صلاحية الاختبار . وتتم فى العادة هذه المقارنة عن طريق معاملات الارتباط المختلفة ، وخاصة معاملى ارتباط بيرسون الذى يستخدم الاول منهما العلامات الخام للتلاميذ بينما يستخدم الثانى العلامات الانحرافية[٢] .

وعلى كل حال ، لما كانت الاختبارات التى يستعملها المعلم فى مدارسنا موضوعة من قبله فى العادة ، ويصعب عليه مقارنتها بمعيار مقنن ، اما لعدم توفر هذا المعيار او لعدم تأكد المعلم من تشابه موضوعهما او محتواهما ، فاننا سنقوم فى الفقرة التالية بعرض طريقة عملية يمكن للمعلم تطبيقها لتحسين مستوى صلاحية اختباراته بشكل عام .

■ تحسين صلاحية اختبارات المعلم الموضوعة .

لا تزال درجة صدق اختبارات المعلم الموضوعة فى تنبؤ نجاح التلاميذ غير معروفة حتى الآن ، كما لا توجد وسائل احصائية محددة يمكن تعميم استعمالها لتعيين مدى هذه الصلاحية .

وربما يرجع السبب الرئيسى لهذه الحيرة والصعوبة فى تحديد صلاحية اختبارات المعلم الى كونها ادوات غير مقننة ، يمثل كل منها حالة فردية فى مجال التقييم ، تختلف من معلم الى معلم ومن مدرسة الى اخرى .

(١) ارجع الى كتابنا : تقييم التعلم ـ اسسه وتطبيقاته ص ٨٠ ـ ٩١ .

(٢) Diederich,P. Short-Cut Statistics For Teacher-Made Tests. Evaluation and Advisory Service Series, No.5. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1964, PP.6-13.

ومهما يكن ، فان طريقة تحليل العناصر الاختبارية العالية المنخفضة قد تفيد المعلم فى التعرف مبدئيا على صلاحية الاختبارات التى يطورها .

■ طريقة تحليل العناصر العالية ـ المنخفضة

طور علماء القياس هذه الطريقة لغرض رفع كفاية اختبارات المعلم قياسيا وتربويا . ولاجراء عملية التحليل ، يمكن للمعلم اتباع الخطوات التالية :

■ اقسم علامات الفصل الى قسمين متساويين ، يتكون الاول من العلامات العالية ، ويتكون الثانى من العلامات المنخفضة . ولانجاز هذا ، أكتب جميع العلامات بشكل متسلسل مبتديا بالعلامات العالية ومنتهيا بالمنخفضة . واذا كان مجموع الفصل افراديا يمكن للمعلم اهمال علامة واحدة ليكون لديه رقما مزدوجا يستطيع قسمته الى قيمتين متساويتين .

■ اذا وجد فى المنتصف عدد من العلامات المتساوية القيمة ، عندئذ يحدد عدد هذه العلامات الكلى ، ثم يعرف كم منها ينتمى الى المجموعة العليا او المنخفضة وتوزع بالتالى على هذا الاساس بحيث ينتج فى النهاية عدد متساو من العلامات فى كل مجموعة .

فاذا كان لدينا على سبيل المثال عشرون تلميذا وكانت علاماتهم فى اختبار للجغرافيا يتكون من خمسة اسئلة : ٢٥ ، ٣٠ ، ٢٠ ، ١٨ ، ١٢ ، ١٨ ، ٥ ، ٩ ، ١٠ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٤ ، ١٤ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٢١ ، ١٦ ، ١٥ ، ١١ ، ١٨ .

نرتب العلامات على النحو التالى :

٣٠	٢٤	١٨	١٥	١٠
٢٨	٢٣	١٨	١٤	٩
		⟵⟶		
٢٧	٢١	١٨	١٢	٥
٢٥	٢٠	١٦	١١	٤

ثم :

العلامات العليا	العلامات المنخفضة
٣٠	١٨
٢٨	١٦
٢٧	١٥
٢٥	١٤
٢٤	١٢
٢٣	١١
٢١	١٠
٢٠	٩
١٨	٥
١٨	٤
١٠	١٠

والآن اصبح الطريق ممهدا لاجراء عملية تحليل اسئلة الاختبار والتى تتم باستعمال المصطلحات التالية :

ع : عدد افراد المجموعة العليا الذين اجابوا على السؤال .

م : عدد افراد المجموعة المنخفضة الذين اجابوا على السؤال .

ع+م : دلالة الصعوبة وتمثل مجموع التلاميذ الذين اجابوا على السؤال .

ع-م : دلالة التمييز وهى الفرق بين عدد التلاميذ فى المجموعة الاولى وعدد التلاميذ فى الثانية الذين اجابوا على السؤال .

يقترح ديديرك بان السؤال يكون صالحا (كما هى حال السؤال الثانى)(انظر جدول ٨ ـ ١) ، ويمكن تضمينه فى الاختبارات المقبلة اذا كانت دلالة التمييز لا تقل عن ١٠٪

من حجم الفصل . اى يعنى ان الدلالة حسب مثالنا الحالى لا تقل عن ٢ من التلاميذ . اما اذا انخفضت دلالة التمييز للسؤال عن ١٠٪ فانه يجب على المعلم والحالة هذه ان يتفحص السؤال ، فاما يعيد بناءه او يستثنيه من اختباراته فى المستقبل (كما هى حال السؤال الاول والخامس) .

اما بالنسبة لدلالة صعوبة السؤال ، فاذا كان عدد التلاميذ الذين اجابوا على السؤال كبيرا ، فان هذا يعنى ان السؤال يميل الى السهولة (مثل السؤال الاول) . وبوجه عام ، اذا وصلت نسبة الاجابة الصحيحة للسؤال ٩٠٪ فان السؤال يعد سهلا جدا ، فاما ان يستثنى ، واما ان يعتبر فى اختبارات مقبلة لغرض التقديم او التمهيد .

اما اذا بلغت دلالة الصعوبة للسؤال اقل من ٣٠٪ اى اذا انخفضت الاجابات الصحيحة للسؤال عن هذا الحد ، فربما يكون السؤال فى هذه الحالة صعبا جدا (كما هى فى السؤال الخامس) [1] .

جدول ٨ ـ ١ : كشف صلاحية اختبار المعلم بطريقة تحليل العناصر العالية ـ المنخفضة [2]

السؤال	ع	م	ع + ع	ع - م
١	١٠	٩	١٩	١
٢	٨	٥	١٣	٣
٣	٧	٩	١٦	٢-
٤	٦	٦	١٢	صفر
٥	٢	١	٣	١

* تذكر ان عدد الفريق عالي العلامات = ١٠، ومنخفض العلامات =١٠

(1) Mclaughlin,K. Interpretation of Tests Results. In, Raths, Pancella & Van Ness. Studying Teaching (2nded.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc. 1971,PP.148-156.

(٢) ان الارقام المدونة تحت فئة ع ، م فى جدول ٨ ـ ١ تشير الى اعداد التلاميذ التى اجابت على كل سؤال فى الاختبار . وقد يتوصل المعلم الى هذه الارقام بواسطة السؤال المباشر للفصل بخصوص التلاميذ الذين اجابوا على السؤال من كل فريق .

وفى الواقع يجب ألا يحتوى الاختبار عددا كبيرا من هذا النوع . وبمزيد من التمحيص والمراجعة لمثل هذا السؤال قد يكشف المعلم انه يغطى مفهوما صعبا يجب ان يوضح أو يدرس التلاميذ أكثر أو انه يسأل عن تفاصيل ومعلومات تافهة يجب ألا يحتويها المنهج ، أو يجب ألا تمثل فى الاختبار .

وكما هو ملاحظ فى السؤال الرابع ، فان عددا متساويا من الفريقين قد اجاب عليه ، ولذلك يعد مثل هذا السؤال فاقدا للقوة التمييزية (حيث تبلغ فى هذه الحالة صفرا) بين الفريقين او التلميذين القوى والضعيف تحصيليا . وفى هذه الحالة يحذف السؤال او ينقح بشكل جذرى لغرض زيادة قدرته التمييزية .

اما السؤال الثالث ، فعلى الرغم من انه يعد مقبولا من ناحية دلالة الصعوبة حيث تبلغ ٨٠٪، فان له دلالة تمييز سلبية ، بمعنى ان اجابات الفريق الثانى الصحيحة كانت اكثر من مثيلاتها للفريق الاول (-٢) ، وعندما يحدث هذا ، فان السؤال اما ان ينقح او يحذف نهائيا من الاختبار فى المستقبل .

٣ - قابلية الاختبار للاستعمال :

على الرغم من ان موثوقية وصلاحية ادوات القياس هما صفتان اساسيتان يجب ان تتوفرا فى الاداة قبل امكانية اعتبارهما من الناحية التطبيقية . الا ان الموثوقية والصلاحية فى حد ذاتهما لا تكفيان لاجازة الاختبار واستعماله بل يجب ان يلازمهما شروط او اعتبارات عملية اخرى ، والتى تمثل ايضا صفات ضرورية فى الاختبارات حتى يمكن الحكم على ملاءمتها النهائية من الوجهة العملية الاجرائية .

ومن الصفات التى تدخل من قابلية الاختبار للاستعمال هى عامل الوقت المتوفر ومدى مناسبته لطول الاختبار ، مناسبة الادارة لنوع التلاميذ او الافراد الذين يجرى عليهم القياس ، ويدخل فى هذا الاعتبار كذلك مناسبة الاختبار للغرض القياسي او الصفات التى سيتم قياسها ، والتكلفة المادية ، ومدى توفر نماذج اخرى بديلة للاختبار ، ثم درجة السهولة فى تصحيحه .

تتدخل كل هذه العوامل وغيرها فى تحديد قابلية الاداة او الاختبار للاستعمال واجازتها نهائيا للتطبيق فى التربية .

وفى الفقرة التالية ، سنقوم بايجاز بتوضيح العوامل العملية إعلاه[1] .

---

(1) Bernard, H.Psychology of Leaning & Teaching (3rded.) New York: McGraw-Hill Book Co. 1972,PP. 181-183; and, Miller and Rose, 1975,PP. 219-222.

■ توفر نماذج بديلة للاختبار :

وهذا يعنى انه اذا كان للاختبار اشكال متعددة ، معدلة ومتنوعة فى سهولتها وصعوبتها ، فان من واجب المعلم او المسؤول ان يختار النموذج الذى يتناسب مع موضوع اختباره ومع مستوى التلاميذ الذين سيختبرهم .

■ تغطية الاختبار لانواع العمليات العقلية او السلوكية المطلوبة :

فاذا كان المطلوب من التلاميذ هو عمليات فكرية إستنتاجية فيجب على الاختبار والحالة هذه ان يطلب منهم ذلك تاركا عمليات التذكر وما شابهها جانبا .

■ امكانية استعمال الاختبار فى المدة المسموح بها :

فمن الاختبارات او الادوات القياسية ما هو سهل الاستعمال موجز وغير معقد ، ومنها ما هو غاية فى التفصيل والصعوبة . وان من واجب المعلم هنا ان يختار من الاختبارات ما يناسب الوقت المسموح به ، او يعمل على تعديلها او توجيزها ليوافق ذلك ، فيتجنب بهذا كثيرا من الفوضى والاضطراب فى الجدول الرسمى والروتين المدرسى .

■ سهولة تصحيح الاختبار :

تتفاوت الاختبارات وادوات القياس من حيث سهولة تصحيحها . فالاختبارات الموضوعية فى معظمها مثلا اسهل تصحيحا من المقالية ، وكذلك اصبح هناك اختبارات يمكن تصحيحها تلقائيا بواسطة الآلات الحاسبة المتنوعة ، وهذا قطعا يسهل على المعلم عملية التصحيح بشكل كامل او يعفيه منها . لذا فمن المفضل من المعلم ان ينتقى او يطور من الاختبارات ما هو سهل الاستعمال والتصحيح ، على ألا يتعارض هذا مع صلاحيتها وموثوقيتها فى عملية القياس .

■ موضوعية الاختبار :

نقصد بالموضوعية بان اسئلة الاختبار او عناصره لا تحتمل اكثر من تفسير بخصوص الاجابة الصحيحة ، فاجابة التلميذ اما ان تكون صحيحة او خاطئة . ويجب ان تحظى معايير الصحة والخطأ بموافقة واسعة من قبل المسجلين فى التقييم التربوى والدراسات الاكاديمية . تفيد الموضوعية عملية التقييم بتجنيبها كثيرا من الحيرة واكسابها دقة وسلامة اكثر فى التصحيح .

■ سهولة اجراء الاختبار :

ما تعنيه سهولة الاجراء هنا هو ان الاختبار وما تتطلبه من عمليات يجب ان تتوافق وامكانـات الغرف الدراسية العادية . فاذا كان الاختبار يتطلب استعمال وسائل سمعية او بصرية او حتى آلات حقيقية (كما هى الحال فى التعليم المهنى) ، يصبح من الضرورى والحالة هذه ان يجرى الاختبار فى قاعات ملائمة لطبيعته ، او ينتقى النموذج الاختبارى المناسب للتجهيزات المدرسية او الغرف الصفية . فاذا كان الاختبار مثلا يتعلق بقدرات التلاميذ الميكانيكية ، وكان لهذا الاختبار نماذج او بدائل مختلفة كتابية وشفوية وعملية (مع اعتبار ان هذه النماذج تغطى نفس المحتوى المنهجى والمهارات المطلوبة) ، فان المعلم يوازن بين ظروف مدرسته وتجهيزاتها فى هذه الحالة ، وينتقى النموذج الاختبارى المناسب على اساسها .

هـ ـ خطوات القياس فى التربية الحديثة :

يمتاز القياس فى التربية الحديثة عنه فى التربية التقليدية بكونه عملية منتظمة وهادفة ذات خطوات متتابعة مدروسة ، تؤدى فى نهاية الامر الى نتائج بناءة محسوسة على كل من المعلم والتلاميذ والعملية التربوية بوجه عام ، يمكن تلخيص هذه الخطوات فى الفقرة التالية:[١]

١ ـ تطوير المعلم لاهداف تعليمية عامة وخاصة (سلوكية) ليتمكن من التدريس على اساسها فيما بعد وتطوير اختباراته التحصيلية بمختلف انواعها .

٢ ـ اختيار او تطوير اختبارات ووسائل قياسية نابعة من الاهداف التربوية فى الخطوة السابقة كما اشرنا .

٣ ـ اجراء الاختبارات ووسائل القياس المناسبة للحالة التربوية التى بصددها كل من المعلم والتلاميذ .

٤ ـ تحليل البيانات التحصيلية الناتجة من الاختبارات ، للتعرف على نوعيـة الانجـاز الفردى والجماعى للتلاميذ .

٥ ـ كشف مقدار التغير فى تحصيل افراد التلاميذ سلباً او ايجاباً .

٦ ـ تحديد مواطن القوة والضعف فى تحصيل التلاميذ والتعرّف على أسبابها لرعاية مظاهر القوة وعلاج عوامل الضعف .

---

(1) Davies, 1971, PP. 218-219; and, Wilson, Robeck and Michael, 1974, PP. 443-44.

٧ ـ تقرير النتائج النهائية ورفع توصيات واساليب العلاج لكل من يهمه أمر التلميذ كالادارة المدرسية والمشرف الاجتماعى والاسرة والتلميذ نفسه .

و ـ ترتيب أسئلة الاختبار

بعد قيام المعلم بتطوير أسئلة الاختبار الذى ينوى استعماله كما اثبتنا فى الفصل الثامن ، يلزمه ترتيب هذه الاسئلة وتنظيمها باسلوب او طريقة مناسبة تساعد على جعل الاختبار نفسه مفيدا اكثر وغير مشوش لأفكار التلاميذ اثناء الاجابة . من الاساليب الترتيبية التى يمكن ان يتبعها المعلم هى :

١ ـ تنظيم اسئلة الاختبار على اساس الترتيب الهجائى او التسلسل الزمنى .

٢ ـ تنظيم اسئلة الاختبار على اساس نوع محتوى الاسئلة .

٣ ـ تنظيم اسئلة الاختبار على اساس درجة صعوبة الاسئلة .

٤ ـ تنظيم اسئلة الاختبار على اساس نوعية العمليات الفكرية التى يقيسها الاختبار .

٥ ـ نوعية الاسئلة المستعملة :

وفيما يلى كلمة توضيحية موجزه لكل منها :

١ ـ ان تنظيم اسئلة الاختبار حسب ترتيبها الهجائى او تسلسل حوادثها الزمنى امر معروف ولا يحتاج الى شرح .

٢ ـ أما بالنسبة لمحتوى الاسئلة ، فيمكن أن يظهر ترتيب الاسئلة الاختبارية على اساسه فى كل تخصص كما يلى :

■ قواعد اللغة .

ـ اسئلة القاعدة او مبدأ النحو والصرف .

ـ اسئلة التمارين والتطبيقات ـ الامثلة والاعراب وغيرها .

■ العلوم الدينية .

ـ اسئلة المبادىء والقواعد والاحكام .

ـ اسئلة التطبيق والتمرين .

■ التاريخ :

ـ اسئلة اسماء الاماكن والقادة ..

ـ اسئلة الخصائص والنشأة .

ـ اسئلة الاعمال والمنجزات .
ـ اسئلة استنتاج العلاقات بين عامل وآخر (خاصية ، عمل او حادثه تاريخية) .
ـ اسئلة الآراء وكشف الصلاحية التاريخية للنصوص والحوادث المؤرخة .
■ الجغرافيا .
ـ اسئلة الحدود والموقع .
ـ اسئلة المساحة وعدد السكان .
ـ اسئلة السطح .
ـ اسئلة المناخ .
ـ اسئلة الحياة البشرية والاقتصادية .
ـ اسئلة المظاهر الادارية المختلفة .
ـ اسئلة المظاهر السياسية .
■ الكيمياء .
ـ اسئلة اسماء المحاليل ورموزها ومصطلحاتها .
ـ اسئلة طبيعة وخصائص المحاليل .
ـ اسئلة قواعد واحكام ونظريات تركيبها .
ـ اسئلة الامثلة والتجارب التطبيقية .
ـ التجارب المعملية .
■ الفيزياء والاحياء..
ـ اسئلة اسماء ومصطلحات المعدن او الحيوان او النبات .
ـ اسئلة الفئات والتصنيفات الخاصة بالمعدن او الحيوان او النبات .
ـ اسئلة الخصائص .
ـ اسئلة الاحكام والقوانين والنظريات .
ـ الاسئلة والتمرينات التطبيقية .
■ الرياضيات .
ـ اسئلة المبادىء والنظريات .
ـ الاسئلة والتمارين التطبيقية .

٣ ـ واذا كانت الاسئلة ذات مستوى متنوع فى صعوبتها عندئذ يلجأ المعلم الى ترتيبها حسب ذلك مبتدئاً بأسهلها ومنتهيا باصعبها .

٤ ـ اما اذا كانت الاسئلة تغطى عددا متنوعا من العمليات الفكرية كتذكر المصطلحات والحقائق بانواعها ، ثم التفسير والتطبيق والتحليل والانتاج والربط والتقييم كما هى الحال فى تصنيف بنجامين بلوم الادراكى[1] او اذا كانت الاسئلة تغطى عمليات فكرية مثل مرافقة الحقائق وتسلسلها والعمليات الخاصة بالتمييز والمفاهيم والاحكام ثم المبادىء العامة الخاصة بحل المشكلات المركبة كما فى سلم جاينيه للمهارات العقلية[2] ، عندئذ يتبع المعلم الترتيب التالى :

■ تصنيف بلوم الادراكى :

- اسئلة تذكر المصطلحات والحقائق الصغرى .
- اسئلة تذكر الحقائق الخاصة .
- اسئلة تذكر المبادىء والقواعد العامة والنظريات .
- اسئلة الامثلة وايجاز او تفسير او تفصيل المعلومات ـ الاستيعاب .
- اسئلة تطبيق واستعمال المعلومات والمبادىء :
- اسئلة تحليل وتبيان عناصر وعلاقات المعلومات او الاشياء بعضها بالبعض .
- اسئلة ربط المعلومات معا لانتاج نوع جديد من المبادىء او المهارات او الاشياء او المعارف او الآراء .
- اسئلة تقييم صلاحية المبادىء والاشياء والحكم على قيمتها العامة .

■ سلم جاينيه للمهارات العقلية .

- اسئلة مرافقة الحقائق وتسلسلها .
- اسئلة التمييز .
- أسئلة المفاهيم .
- اسئلة الاحكام العادية والمبادىء .
- اسئلة الاحكام العامة الضرورية والمبادىء لحل المشكلات المركبة .

---

(1) Bloom, B. and Associates. Taxonomy of Educational Obiectives. Handbook I: Cognitive Domain: New York: David Mckay Co. 1974.

(2) Gagne, R. The Conditions of Learning (3rded.). New York: Holt, Rinehart & Winston,1977.

٥ـ واخيرا اذا احتوى اختبار المعلم على اكثر من نوع واحد من الاسئلة ، كأن احتوى على مزيج من الاسئلة الموضوعية والمقالية والمعيارية ، فان بالامكان ترتيب الاسئلة فى مثل هذه الحالة على النحو التالى :

- اسئلة ملء الفراغ ·
- اسئلة المطابقة ·
- اسئلة الخطأ والصواب ·
- اسئلة الاختيار المتعدد ·
- اسئلة المقالة القصيرة ·
- اسئلة الاختبارات المعيارية ·

وعلى كل حال ، يمكن تلخيص مسألة تنظيم اسئلة الاختبار الواحد وتبويبها فى المبادىء التالية :

١ـ بوب الاسئلة التى تتعلق بنوع معين من الاختبارات فى قسم واحد او فقرة واحدة مثل اسئلة ملء الفراغ ، الاسئلة ثنائية الاختيار : الاسئلة المتعددة الاختيار ، الاسئلة المقالية وهكذا ، ولاتخلط ابدا بينها مهما يكن الحال .

٢ـ رتب الاسئلة ضمن القسم الواحد او الفقرة الواحدة حسب العمليات الفكرية المطلوبة او درجة صعوبتها او تسلسلها الزمنى او ترتيبها الهجائى .

٣ـ رتب الاقسام او الفقرات الرئيسية للاختبار حسب صعوبتها العامة .

وهذا بالطبع يوصلك الى انواع الاقسام ومدى انتمائها الى الاختبارات العامة . ففى هذه الحالة ابدأ بفقرة الاسئلة الموضوعية ثم المقالية فالمعيارية .

ز ـ تحضير الارشادات العامة لأخذ الاختبار (١) :

ان انتهاء المعلم من تطوير الاختبار وترتيب اسئلته حسب تسلسل او نظام تربوى معين لايعنى ان الاختبار قد اصبح جاهزا تماما لاجرائه على التلاميذ.ان اقتراح المعلم لارشادات وتوجيهات عامة لتوضيح طريقة اخذ الاختبار يمثل امرا ضروريا فى عملية التقييم ، حتى يمكن استثناء ونفى أي عامل قد يتدخل فى اعاقة التلميذ من الاجابة

(1) Gronlund, 1977, PP. 81-84.

الصحيحة الكاملة او الحد منها .

ويمكن تحديد النقاط الاساسية التى يمكن اعتبارها فى هذا المجال بما يلى :

١ـ تحديد غرض الاختبار ومعرفة التلاميذ المسبقة لذلك .

٢ـ تحديد الوقت المسموح به للاختبار بشكل عام ولكل عنصر او سؤال بشكل خاص .

٣ـ اقتراح عدد الاسطر او الصفحات المناسبة لاجابة كل سؤال . يساعد هذا افراد التلاميذ على المفاضلة بين المعلومات وكتابة الاهم قبل المهم وخاصة فى حالة الاسئلة المقالية .

٤ـ اعطاء فكرة عن كيفية اجابة الاسئلة كتوضيح المقصود منها كما هى الحال فى الاسئلة المقالية مثلا . وكذلك تحديد الاسئلة الاختيارية وغير الاختيارية إن لزم ذلك .

٥ـ تحديد اهمية كل سؤال بالنسبة للاختبار ، وعدد العلامات المخصصة لكل منها .

٦ـ اعطاء تعليمات بخصوص كتابة الاجابة اما على ورقة منفصلة كما هى الحال عادة فى الاسئلة المقالية ، او على نفس ورق الاسئلة كما فى اختبارات الاجابة القصيرة ، واختبارات المطابقة وملء الفراغ واختبارات الاختيار المتعدد او ثنائية الاختيار .

ح ـ عوامل تجب مراعاتها عند اجراء الاختبار :

ان تطوير المعلم للاختبار ، وتنظيم اسئلته ، ووضع التعليمات والارشادات الاجرائية العامة ، يفسح المجال للخطوة الاخيرة وهى اجراء الاختبار حيث تراعى ثلاثة انواع من العوامل هى[(١)] :

١ـ **عامل البيئة المادى** :ويتمثل هذا فى تهيئة الغرفة الدراسية وملاءمة ظروفها ايجابيا حتى لاتكون عائقا (ولو بسيطا) لاجابة التلاميذ الكاملة كيفا وكما . ومن الاشياء التى يجب ملاحظتها فى هذا الصدد هى عدم ازدحام التلاميذ وتوزيعهم بشكل مناسب ، والهدوء العام ، والضوء والتهوية والحرارة المناسبة . ان معظم هذه الاشياء قد تكون متوفرة فى الاحوال العادية لغرف الدراسة ، وما على المعلم الا ان يتأكد من تشغيلها اوملاءمتها . اما فى غرف الدراسة التى لاتتوفر فيها الظروف المادية السابقة ، فان على المعلم الناجح

(1) Gronbach, L. Essentials of Psychological Testing (3rd ed.) New York : Harper & Row Publishers, 1970, PP. 44-77.

والناضج فكريا ان يجتهد لتعويض مايمكن تعويضه . كما نطلب من الجهات التربـوية المسؤولة ان تعمل بشكل فعال على تحسين الظروف المادية لغرف الدراسة وخاصة خارج المدن ، لما لذلك من اثر بالغ على نفسية وتعلم التلاميذ .

٢ـ العامل النفسى :ان توفير شروط نفسية ايجابية ومراعاة المعلم لطبائع تلاميذه وعدم العمل على اثارتهم نفسيا لهى عوامل مهمة فى تحفيز التلاميذ على الاجابة الصحيحـة بشكل منظم ومفيد .

من اهم النقاط التى يمكن للمعلم مراعاتها فى هذا المجال هى :

- عدم تهديد التلاميذ بالاختبار فى حالة سوء تصرفهم .
- عدم تحذير التلاميذ بأهمية الاختبار وبوجوب بذلهم لأقصى ماعندهم لذلك .
- عدم حث التلاميذ على الاسراع فى الكتابة حتى ينهوا الاختبار مع الوقـت ، وان التعليمات المرفقة للاختبار تكون فى الغالب كافية لهذا الغرض .
- عدم تهديد التلاميذ بالنتائج السيئة المترتبة عن رسوبهم فى الاختبار بل اشعارهم لفظا وتطبيقا بان نتائج الاختبار ستكرس لتحسين درجة تعلمهم العام .

٣ـ العامل الاجرائى أو الادارى :ان مراعاة المعلم للعوامل المادية ـ لغرفـة الدراسـة والتفسية للتلاميذ ، تقوده الى مراعاة نوع آخر من العوامل ـ اجرائية فى طبيعتها . من اهم هذه العوامل التى يجب على المعلم ان ينتبه اليها خلال الاختبار هى :

- يجب ان تكون التوجيهات والارشادات الشفوية (اذا استعملت) واضحة وموجـزة ودقيقة .
- يجب ان تكون التوضيحات والامثلة المكتوبة على السبـورة (اذا لزمـت) مختصرة وبسيطة ومرتبة حسب علاقاتها العامة وموضوعاتها فى الاختبار .
- عدم التحدث عن اشياء غير لازمة قبل الاختبار وعدم استهلاك اية دقيقة من الوقت المخصص لاجابة التلاميذ فى غير ذلك .
- عدم مقاطعة التلاميذ اثناء الكتابة . واذا حدث ان سأل تلميذ عن نقطة معينة اجبه فرديا بهدوء ، وفى حالة اهمية السؤال لمجموع الفصل ، لامانع من توضيحه باختصارلهم .
- عدم اعطاء اشارات او تلميحات للتلميذ السائل بخصوص الاجابة الصحيحة .

■ عدم تشجيع او سماح التلاميذ بالنقل او الغش وذلك بالملاحظة الجادة اليقظة وبالمحافظة على وقار وقوة شخصيتك فى الفصل .

ط- مبادىء تصحيح الاختبار :

بعد اجراء الاختبار ، تواجه المعلم مهمة التصحيح ، وهنا يمكن ان يراعى المبادىء التالية :

١- حاول التصحيح دائما بقلم مغاير فى كتابته للون كتابة التلاميذ . ان هذا يساعد على عملية الجمع وتوضيح الجمع وتوضيح عناصر الخطأ والصحة فى اجابة التلاميذ ، بالاضافة الى اضفاء منظر مقبول أكثر للرؤية بشكل عام وورقة التلميذ بشكل خاص .

٢- فى الاختبارات المنفردة الاجابة او ثنائية الاختيار ، حاول ان تضع اشارة خطأ (×) على كل اجابة غير صحيحة .

٣- حاول ان تضع علامة مميزة على الاجابة الصحيحة فى الاختبارات متعددة الاختيار ، ان هذا يعطى للتلميذ تغذية راجعة حول اجابته بشكل عام والاجابة الصحيحة خاصة .

٤- حاول ان تخصص لكل اجابة صحيحة نقطة واحدة ، ان هذا يسهل الى درجة كبيرة عملية التصحيح والجمع وخاصة فى الاختبارات المقالية .

٥ - حاول ألا تنظر او تعرف اسم التلميذ اثناء عملية التصحيح ، ان هذا يعينك بشكل كبير على اعطاء حكم موضوعى بخصوص اجابته .

٦- حاول ان تحضر مسبقا ملخصا يشمل النقاط الرئيسية لكل سؤال ، وكذلك بيانا او سلما للعلامات المستحقة لكل نقطة فى حالة الاختبارات المقالية .

٧- قرر مسبقا كيفية تقييم المعلومات او الاجابات غير المتعلقة بالسؤال فى حالة الاختبارات المقالية والتى يكتبها بعض التلاميذ خطأ او بقصد الحشو فقط . عين كم من العلامات ستخصم فى كل حالة او لكل سؤال وقد يجادل البعض ان هذا غير ضرورى واننا فى التربية معنيون فقط بالاجابة الصحيحة ، ولكن يمكن القول بان مثل هذا الاسلوب الجاد فى التصحيح قد يجعل التلاميذ يهتمون أكثر بنوعية الاجابة ومدى صلتها بالسؤال ، اكثر من الحشو او التخمين فى حالة عدم معرفتهم للمادة .

٨- حاول رصد العلامات حال انتهاء التصحيح او فى اقرب فرصة لذلك فى الدفتر

المخصص لهذا الغرض . ان هذا يعنى ضمنيا بان تصحيحك للاجابات كان دقيقا ، وان فرصة تعديل بعض استحقاقات التلاميذ لنادرة جدا .

ى - تحليل نتائج الاختبار

يتكون لدى المعلم بعد تصحيحه للاختبار ارقام خام تمثل علامات التلاميذ تبقى هذه الارقام جافة خالية من اى معنى حتى يقوم المعلم ببعض العمليات الاحصائية التى يتعرف من خلالها على نوعية نتائج التلاميذ بشكل عام . من هذه العمليات الاحصائية التى يمكن تنفيذها بسهولة ويسر من قبل المعلم مقاييس النزعة المركزية[1] .

تستعمل مقاييس النزعة المركزية فى تحليل نتائج اختبارات التحصيل المقارنة كالاختبارات الموضوعية والمقالية . على كل حال تتلخص الخطوة الاولى فى تحليل علامات التلاميذ فى كتابتها على ورقة والنظر الى العلامة الاكثر حدوثا او تكرارا . مثل هذه العلامة بالمناسبة نسميها بالعدد الغالب The Mode فاذا كانت العلامة منخفضة ، عندها قد يستنتج المعلم بأن تحصيل التلاميذ فى مجمله غير مقنع (منخفض) ، اما اذا كانت العلامة المتكررة مرتفعة فقد يشير هذا الى ارتفاع تحصيل التلاميذ بصفة عامة ، او على الاقل لعدد لابأس به منهم .

مثال : افترض ان فصلا يدرس المعلم له مادة فى العلوم . قد تحصل على العلامات الخام التالية :

١٥ ، ١٠ ، ٢٢ ، ١٧ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٥ ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٥ ، ٢٥ ،

٢٥ بالنظر الى العلامات التى تحصل عليها التلاميذ يتبين بان العلامة ٢٥ هى الاكثر تكرارا حيث بلغ ٦ مرات من اصل ١٥ (العدد العام للعلامات) وعليه قد يقول المعلم بان علامات الفصل عموما تنزع للتكتل حول قيمة مرتفعة وان تحصيل التلاميذ يميل بصفة عامة الى الارتفاع .

والاجراء الثانى الذى قد يستعمله المعلم لتحليل نتائج تلاميذه هو مايسمى بالوسيط . والوسيط هو الرقم او العدد الذى يقع فى منتصف مجموعة من البيانات او العلامات .

---

(١) **Ferguson, G. Statistical Analysis in Psychology and Education. New York: M: Graw-Hill Book Co., 1971, PP. 44-56.**

ويستفيد المعلم من استعماله للوسيط فى معرفة موقع علامة او تحصيل تلميذ معين بالنسبة لاقرانه .

فاذا كان هذا التحصيل يقع فى النصف الادنى ، عندها قد يقول المعلم بان تحصيل مثل هذا التلميذ يميل الى التدنى اما اذا وقع التحصيل فى المنتصف الاعلى للعلامات ، فيمكن القول بان تحصيل التلميذ على مايرام .

مثال : لنأخذ العلامات فى مثالنا السابق ونعيد ترتيبها من الاصغر الى الأكبر حيث تمثل هذه العملية (ترتيب العلامات او البيانات من الاصغر الى الاكبر) خطوة اساسية لايجاد الوسيط ، فتظهر العلامات بعد الترتيب كما يلى :

١٠ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٧

من نظرة سريعة للعلامة التى تقع فى المنتصف يتبين بان العلامة ٢٣ هى الوسيط ، وعليه يمثل ما يقع دون هذه العلامة يمثل النصف المتدنى من تحصيل التلاميذ ، وما يعلوها يمثل النصف المرتفع .

وقد يواجه المعلم مجموعا مزدوجا لعلامات التلاميذ ، فبدل ان يكون المجموع ١٥ مثلا كما فى مثالنا السابق ، قد يكون ١٦ او ١٨ فى مثل هذه الحالة يأخذ المعلم العلامتين اللتين تقعان فى الوسط ويجمعها ثم يقسمها على ٢ لينتج لديه العلامة الوسيطة .

فلو اضفنا علامة واحدة على مثالنا السابق يكون الوسيط كما يلى :

١٠ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٨

نأخذ العلامتين رقم ٨ ، ٩ ونجمعها ونقسمها على ٢ ليخرج لدينا الوسيط .

$$\frac{٢٣ + ٢٥}{٢} = ٢٤$$

اما الاجراء الاخير لتحليل النتائج فى هذا الفصل الذى يمكن ان يستعمل فى كشف تكتل علامات التلاميذ فهو الوسط الحسابى وتتلخص عمليته فى جمع العلامات معا ثم

قسمتها على العدد العام ، فيظهر مثالنا الاول والوسط الحسابى كما يلى :

١٠
١٤
١٥
١٧
١٩
٢٢
٢٣
٢٣
٢٥
٢٥
٢٥
٢٥
٢٥
٢٥
٢٧ +
—
٣٢٠

الوسط الحسابى = ٣٢٠ / ١٥ = ٢١,٣

فاذا كانت النهاية العليا للتحصيل هى ٣٠ مثلا ، فان الرقم ٢١,٣ يشير الى ان التحصيل العام للتلاميذ لابأس به ، او حتى يميل الى الارتفاع قليلا . وبالنسبة للحكم على تحصيل افراد التلاميذ فيمكن القول بأنه اذا كان التحصيل يقل عن الوسط الحسابى عندئذ ، يستطيع المعلم القول بأن هذا التحصيل يقع تحت المعدل العام ، اما اذا ارتفع عن الوسط الحسابى ، فقد يعنى انه جيد ويميل الى الارتفاع . اما بالنسبة لتحليل نتائج الاختبارات المعيارية فالامر يختلف تماما . ففى حال كون مستوى التنفيذ محدداً فى الاختبار ، يقوم المعلم عندئذ بملاحظة حدوث السلوك او القدرة ايا كان نوعها شفوية او كتابية او تطبيقية فاذا توافق تنفيذ التلميذ للقدرة من حيث الاجراء والكم والنوع من

المعايير الموضوعة مسبقا لقبولها ،يستطيع المعلم فى هذه الحالة الحكم بنجاح التلميذ وانتقاله الى مرحلة اومهارة اخرى ، اما اذا لم تصل قدرة التلميذ الى الحد الادنى المطلوب ، فهذا يعنى بانه لازال بحاجة الى مزيد من التعلم او التمرين .

ك - دور قياس التحصيل فى توجيه التعلم والتعليم

يمكن ان يقوم قياس التحصيل - اذا روعى فى وسائله المبادىء التطويرية والتطبيقية المقترحة فى الفصلين السابع والثامن - بدور هام واساسى فى توجيه عمليات التعلم والتعليم . تبدو مظاهر هذا الدور موجزة فى النقاط التالية[1] :

١- معرفة المستوى العام لافراد التلاميذ ومقدار التنوع فى تحصيلهم قبل التدريس . تساعد هذه المعرفة المعلم على اعداد خططه التدريسية او تعديلها ، ثم ملاءمة التدريس فيما بعد ليستجيب بذلك لحاجات التلاميذ وقدراتهم المتنوعة .

٢- تحديد مواطن الصعوبة لدى افراد التلاميذ فى المادة الدراسية ، مما يقود المعلم الى اعادة تشكيل الاهداف والخطط التعليمية وتبسيط النواحى المستعصية للاستجابة البناءة لامكانات تلاميذه .

٣- تحديد مواطن القوة والضعف لدى افراد التلاميذ ، مما يقود المعلم الى مزيد من التحدى العلمى للتلميذ القوى والى معالجة بناءة لزيادة تحصيل التلميذ الضعيف ورفع قدرته على التعلم .

٤- قياس فعالية الوسائل والانشطة التعليمية والمنهجية فى انتاج التعلم واثرها عليه من خلال تحديد النتاج الكمى والنوعى للتلاميذ .

٥- قياس فعالية البرامج والمناهج المقررة ، وكشف مدى مناسبتها وكفايتها فى تحقيق الاهداف التربوية .

---

(١) نورمان ماكنزى ، مايكل اروث وهيوبل جونس (ترجمة احمد القادرى) فن التعليم وفن التعلم . باريس : اليونسكو والاتحاد العالمى للجامعات ١٩٧١ ، ص ١٦٤ - ١٧٤ .

Anderson, P. and Associate College Testing : Aguide To Practices & Programs. Washington, D.C. : ACE, 1959, PP. 11-95; chauncey, H. and Dobbin, J. Testing : its Place In Education Today. New York : Harper & Row Publishers, 1963, PP. 67-177; Educational Testing Service. Test Use and Validity. Princeton : ETS, 1980 Glaser, R. and Nitko, A. Measurement In Leaming and Instruction, In, Throndike, R, Educational Measuvement Washington, D.C. : ACE, 1971, PP. 625-667; and, Hills, J. Use of Measurement In Selection and Placement. In, Thorndike, 1971, PP. 680-729.

٦ـ تجميع التلاميذ ذوى القدرات المتقاربة فى مجموعات واحدة او مستوى صفى واحد ، ثم العمل على تكييف طرق التدريس والانشطة والمواد التعليمية لكل مجموعة بما يخدم تعلمها وفائدتها القصوى .

٧ـ تحديد الاسباب النفسية والاجتماعية والاقتصادية لقصور بعض التلاميذ او انخفاض مستوى تحصيلهم لمعالجة تلك الاسباب على اسس علمية سليمة من قبل مرشدين وموجهين مختصين .

٨ـ تحفيز الاسرة على تخصيص اوقات اضافية ومواد واساليب تعليمية خاصة خارج المحيط المدرسى لرفع تحصيل ابنائها والتغلب على مشاكلهم وصعوباتهم ومن المتوقع ان يؤدى هذا العمل الى مزيد من التعاون وتضافر الجهود بين الاسرة والمدرسة للنهوض بمسؤوليات التعلم .

٩ـ قبول افراد التلاميذ فى المدارس والمؤسسات التربوية المتخصصة ، كل حسب نوع ومقدار تحصيله كما يحدث عادة فى قبول انواع محددة من التلاميذ لمدارس المعوقين والمتفوقين ، والمعاهد المهنية والكليات المتخصصة .

١٠ـ اختيار افراد التلاميذ للمنح والبعثات الدراسية العلمية .

١١ـ اختيار وتوجيه افراد التلاميذ للدراسات التخصصية العليا التى تناسب قدرات وخصائص كل منهم .

١٢ـ تمييز المدارس ذات التحصيل المنخفض عموما للعمل على توزيع المواد التعليمية اللازمة للنهوض به وتحسينه .

ل ـ الخلاصة

يمثل قياس التحصيل عاملا هاما فى توجيه العملية التربوية وصنع قراراتها المتنوعة النفسية والتربوية والاجتماعية . فهو يمكن المعلم والاسرة والادارة المدرسية على سبيل المثال من الاستجابة لحاجات التلاميذ التربوية والنفسية بما يتوافق مع قدراتهم وخصائصهم الشخصية الذاتية .

وحتى يمكن الاستجابة البناءة لهذه الحاجات النفسية والتربوية لافراد التلاميذ ، يجب على المعلم ان يتصف بخصائص معينة تساعده بنجاح على تحقيق ذلك ، كما يجب ان

يتبنى القياس نفسه خطوات متتابعة منتظمة ليستطيع بحق تأدية الغرض الذى اعد من اجله .

ويستخدم القياس البناء وسائل واختبارات ذات خصائص ثلاث :

١ ـ الموثوقية ؛ وهذا يعنى بان الاختبار او الاداة تعطى نفس النتائج اذا اجريت على مجموعة من التلاميذ فى اوقات وامكنة مختلفة ، اى كلما كانت النتائج متكررة امكن القول بان الاختبار موثوقا أو أمينا .

ويؤثر فى هذه الامانة عوامل عدة منها حجم الاختبار نفسه ومقدار التباين الخاص بخطأ القياس .

٢ ـ الصلاحية ؛ وتشير الى قدرة الاختبار على قياس المهارة او العملية الفكرية المخصص لقياسها . وتقاس درجة صلاحية الاختبار فى العادة باستخدام معاملات الارتباط المختلفة .. كما ان هناك طريقة عملية لتحسين صلاحية اختبارات المعلم الموضوعة سميناها بطريقة تحليل العناصر العالية ـ المنخفضة .

٣ ـ قابلية الاختبار للاستعمال ؛ وتشمل هذه عوامل مثل توفر نماذج بديلة للاختبار وتغطية الاختبار لانواع العملية العقلية او السلوكية المطلوبة وامكانية استعمال الاختبار فى الوقت المحدد وسهولة تصحيحه واجرائه وموضوعيته .

وعند تطبيق الاختبارات عموما ، هناك ارشادات مهمة يجب على المعلم معرفتها والتمرس عليها خاصة بترتيب الاسئلة وتنظيمها ، ثم تنفيذ الاختبار وتصحيحه وتحليل نتائجه . كما ان هناك توجيهات يجب على المعلم تزويدها لتلاميذه عند اخذهم للاختبار لاختصار الوقت ومساعدتهم على الاجابة الصحيحة المباشرة .

م ـ اسئلة للمراجعة

١ ـ عرف كتابيا بما لا يزيد عن ثلاثة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ لكل من المصطلحات التالية :

الموثوقية ، الصلاحية ، قابلية الاختبار للاستعمال ، تباين خطأ القياس ، تباين العلامات الحقيقية ، دلالة صعوبة السؤال ، دلالة تمييز السؤال ، تصنيف بلوم الادراكى ، سلم جاينيه للمهارات العقلية ، العدد الغالب ، الوسيط ، الوسيط الحسابى .

٢ ـ اذكر كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ الصفات العامة للاختبارات

٣ ـ عدد كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ الخصائص العامة التى يجب ان يتمتع بها الاختبار التربوى البناء .

٤ ـ اذكر كتابيا وبصحة لا تقل عن ١٠٠٪ المعايير التى يمكن بها ترتيب اسئلة الاختبارات .

٥ ـ عدد كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ مظاهر الدور الذى يمكن ان يقوم به قياس التحصيل فى توجيه التعليم والتعلم .

٦ ـ لخص كتابيا فى عشرة اسطر وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ صفات المعلم الناجح فى القياس .

٧ ـ لخص كتابيا فى عشرة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ العوامل المؤثرة على درجة الموثوقية .

٨ ـ اوجز كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ الارشادات العامة التى يلزمك فى العادة تحضيرها عند اخذ التلاميذ للاختبار .

٩ ـ لخص كتابيا فى نصف صفحة وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ المبادىء العملية التى يجب عليك مراعاتها عند تصحيح الاختبارات .

١٠ ـ اشرح كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ العوامل التى تراعيها عند ادارة (اجراء) الاختبارات .

١١ ـ اذا كانت درجة موثوقية الاختبار لديك تساوى ٠,٣٢ وقمت لغرض رفع هذه الموثوقية المتدنية بزيادة حجم الاختبار ست مرات . كم تصبح درجة الموثوقية عندئذ ؟

١٢ ـ اذا كان لديك اختبار بدرجة موثوقية تساوى ٠,٤٥ واردت رفعها لدرجة ٠,٨٧ كم مرة يلزمك زيادة حجم الاختبار لتصل الى هذا الحد ؟

١٣ ـ اذا كان تباين العلامات الحقيقية لتلاميذك هو ٩,٧ ، وتباين خطأ القياس فى اختبار المادة هو ٣,٥ ، كم تبلغ درجة موثوقية الاختبار على هذا الاساس ؟

١٤ ـ اجريت اختبارا على تلاميذك فى المادة التى تدرسها مكونا من ستة اسئلة ، فكانت اجاباتهم على كل سؤال موزعة كما يلى :

السؤال	ع	م	ع + م	ع - م
١	١٢	١١		
٢	١٠	٤		
٣	٩	١١		
٤	٧	٧		
٥	٩	٥		
٦	٣	١		

تعرف على صلاحية الأسئلة الاختبارية اعلاه حسب طريقة تحليل العناصر العالية ـ المنخفضة ، مع العلم بان عدد التلاميذ هو ٢٤ .

١٥ ـ اجريت اختبارا فى المادة التى تدرسها ، فكان علامات التلاميذ كما يلى :

أ = ١٣	ط = ٢٩
ب = ٢٧	ي = ٢٤
جـ = ٢١	ك = ١٨
د = ١٩	ل = ٢٤
هـ = ٢٤	م = ١٦
و = ٢٤	ن = ١١
ز = ١٥	س = ٢٤
ح = ٢٢	ع = ٢٥

حلل العلامات التحصيلية اعلاه باستعمال مقاييس النزعة المركزية الثلاثة العدد الغالب والوسيط والوسط الحسابى محددا رأيك بخصوص :

= نوعية التحصيل للفصل بشكل عام

= نوع التحصيل للتلاميذ ب ، جـ ، ك ، س .

١٦ ـ طور اختبارا مقاليا قصيرا فى مادة تدريسك بانواع مختلفة من المحتوى ، مراعيا كافة المبادىء التطويرية والتطبيقية فى الفصلين السابع والثامن ، ثم قم بتنظيم اسئلة على

اساس هذا المعيار (محتوى كل سؤال) .

١٧ ـ طور اختبارا موضوعيا متنوع الصعوبة فى مادة تدريسك ، مراعيا فى ذلك كافة المبادىء التطويرية والتطبيقية فى الفصلين السابع والثامن ، ثم قم بترتيب الاسئلة حسب درجة سهولتها او صعوبتها .

١٨ ـ طور اختبارا موضوعيا فى مادة تدريسك مكونا من عشرة اسئلة تجسد عملياتها العقلية المطلوبة سلم جاينيه .. رتب الاسئلة بعد ذلك حسب تسلسل المهارات العقلية التى ينص عليها سلم جاينيه نفسه .

١٩ ـ طور اختبارا معياريا من عشرة اسئلة فى مادة تدريسك تمثل مختلف العمليات الادراكية لتصنيف بلوم ، مراعيا المبادىء التطويرية والتطبيقية المناسبة فى الفصلين السابع والثامن .. اعمد الى ترتيب الاسئلة الآن بما يتفق وتصنيف بلوم نفسه .

٢٠ ـ طور عشرين سؤالا فى مادة تدريسك مراعيا كافة المبادىء التطويرية والتطبيقية فى الفصلين السابع والثامن ، وموزعة على النحو التالى :

- سؤالين مقالة طويلة .
- ثلاثة اسئلة معيارية .
- ثلاثة اسئلة مطابقة .
- ثلاثة اسئلة ملء فراغ .
- ثلاثة اسئلة مقالية قصيرة .
- ثلاثة اسئلة ذات اختيار متعدد .
- ثلاثة اسئلة ثنائية الاختيار .

رتب الآن الاسئلة اعلاه فى اختبار واحد على اساس النوع المشار اليه لكل منها .

* * *

ملحق الكتاب

ملحق أ :

استطلاعات نفسية للتعرف على بعض الخصائص الفردية عند التلاميذ[1]

١ ـ استطلاع مبسط للتعرف على مفهوم الذات لدى افراد التلاميذ .

٢ ـ استطلاع بديل للتعرف على مفهوم الذات لدى افراد التلاميذ .

٣ ـ استطلاع روبنسن لقياس حافز التحصيل ـ الحاجة للتحصيل .

٤ ـ استطلاع سميث لقياس حافز التحصيل .

٥ ـ استطلاع لتمييز المرتفعين والمتدنين فى غريزة حب الاستطلاع .

٦ ـ مقياس الحصر النفسى ـ القلق عند افراد التلاميذ .

٧ ـ استطلاع لقياس النزعة الوصولية ـ الانتهازية الميكافيلية .

---

(١) لم تجرب هذه الاستطلاعات بعد مع تلاميذنا فى المدارس ، وعليه يتوجب من المعلم قبل استعمالها بشكل واسع ادارتها على مجموعتين تتكون كل منهما من خمسة وعشرين تلميذا على الاقل . واضعا اولئك الذين تتفق صفتهم مع موضوع الاستطلاع المقصود فى واحدة واولئك الذين تتعارض صفتهم فى الاخرى . او ان يخلط افراد المجموعتين مع معرفته لمن تتعارض صفته او تتفق مع موضوع الاستطلاع . وفى كل الاحوال ، اذا تحصل التلاميذ ذوو الصفة المتفقة مع الاستطلاع على علامات عالية ، والاخرون ذوو الصفة المتعارضة على علامات منخفضة ، عندئذ يمكن القول مبدئيا بصلاحية الاستطلاع للاستعمال مع التلاميذ بوجه عام مع اخذ الاعتبار بمتابعة التنقيح والتطوير . مع الامل ان يخبرنا كل معلم بكيفية ونتائج تجربته عن طريق عنوان ناشر هذا الكتاب .

١ ـ استطلاع مبسط للتعرف على مفهوم الذات لدى افراد التلاميذ(١)

من أنا ؟

١ ـ ....

٢ ـ ....

٣ ـ ....

٤ ـ ....

٥ ـ ....

٦ ـ ....

٧ ـ ....

٨ ـ ....

٩ ـ ....

١٠ ـ ....

١١ ـ ....

١٢ ـ ....

١٣ ـ ....

١٤ ـ ....

١٥ ـ ....

١٦ ـ ....

١٧ ـ ....

١٨ ـ ....

١٩ ـ ....

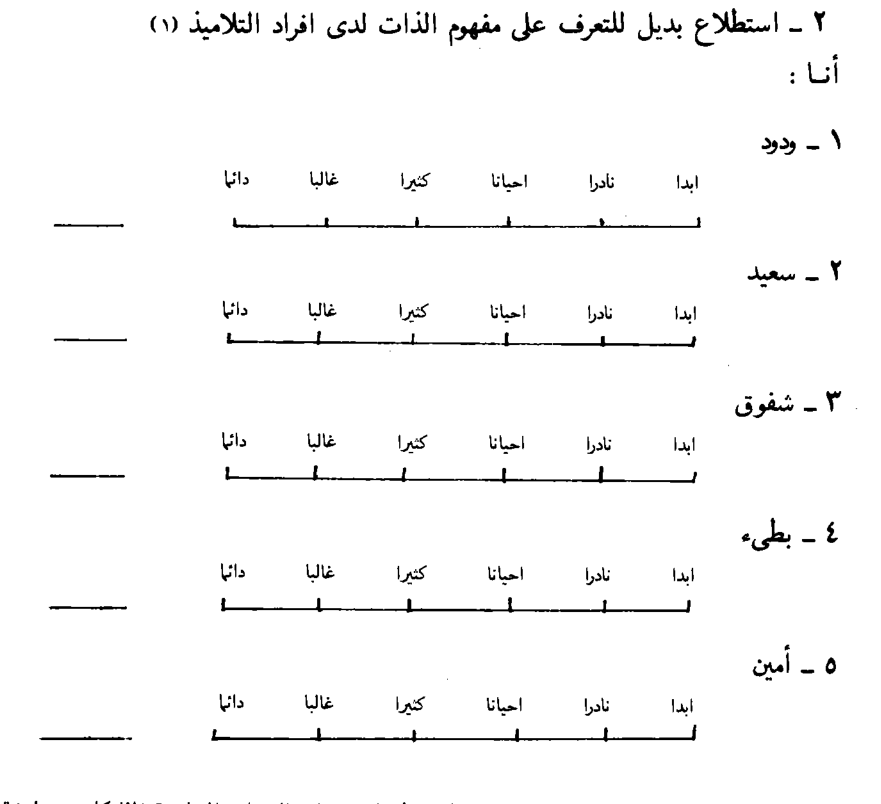
٢٠ ـ ....

التوضيحات : يجيب افراد التلاميذ على سؤال « من أنا » معطين بذلك عشرين صفة او خاصية ايجابية او سلبية يراها كل منهم فى نفسه . يستغل المعلم نتائج هذا الاستطلاع فى العادة للتعرف على مفهوم الذات لدى افراد التلاميذ وكشف (او تنبؤ) اهدافهم الشخصية فى التعلم والحياة العامة والميول التى يمتلكونها وانواع السلوك الذى يمكن ان يبادر به او يميلون الى تكراره والردود التى يمكن ان يبدوها عند تعاملهم مع الآخرين .

(1) Kuhn, M. and Mc Partland, T. An Empirical Investigation of Self Attitudes. American Sociological Review. 1954, 19 : 68-76.

٢ ـ استطلاع بديل للتعرف على مفهوم الذات لدى افراد التلاميذ (١)

أنـا :



التوضيحات : يمكن التعرف على صحة اجابة التلميذ بالنظر الى علامات الصفات المتعارضة فاذا كانت متعارضة ايضا احداها منخفضة والاخرى مرتفعة فهذا يدل تلقائيا على صدق الاجابة (او ذكاء التلميذ فى التزوير ايضا) اما اذا كانت عكس ذلك فقد يعنى بان التلميذ حاول دون نجاح تجنب الحقيقة او انه ذو مفهوم ذاتى غير مستقر ونفسية متقلبة .

وعلى العموم يراعى المعلم عند استعماله للمقياس المتدرج اعلاه التوزيع التالى للعلامات :

صفات : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١١ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٧ ، ٤٠ .

ابدا = ٠ نادرا = ١ احيانا = ٢ كثيرا = ٣ غالبا = ٤ دائما = ٥

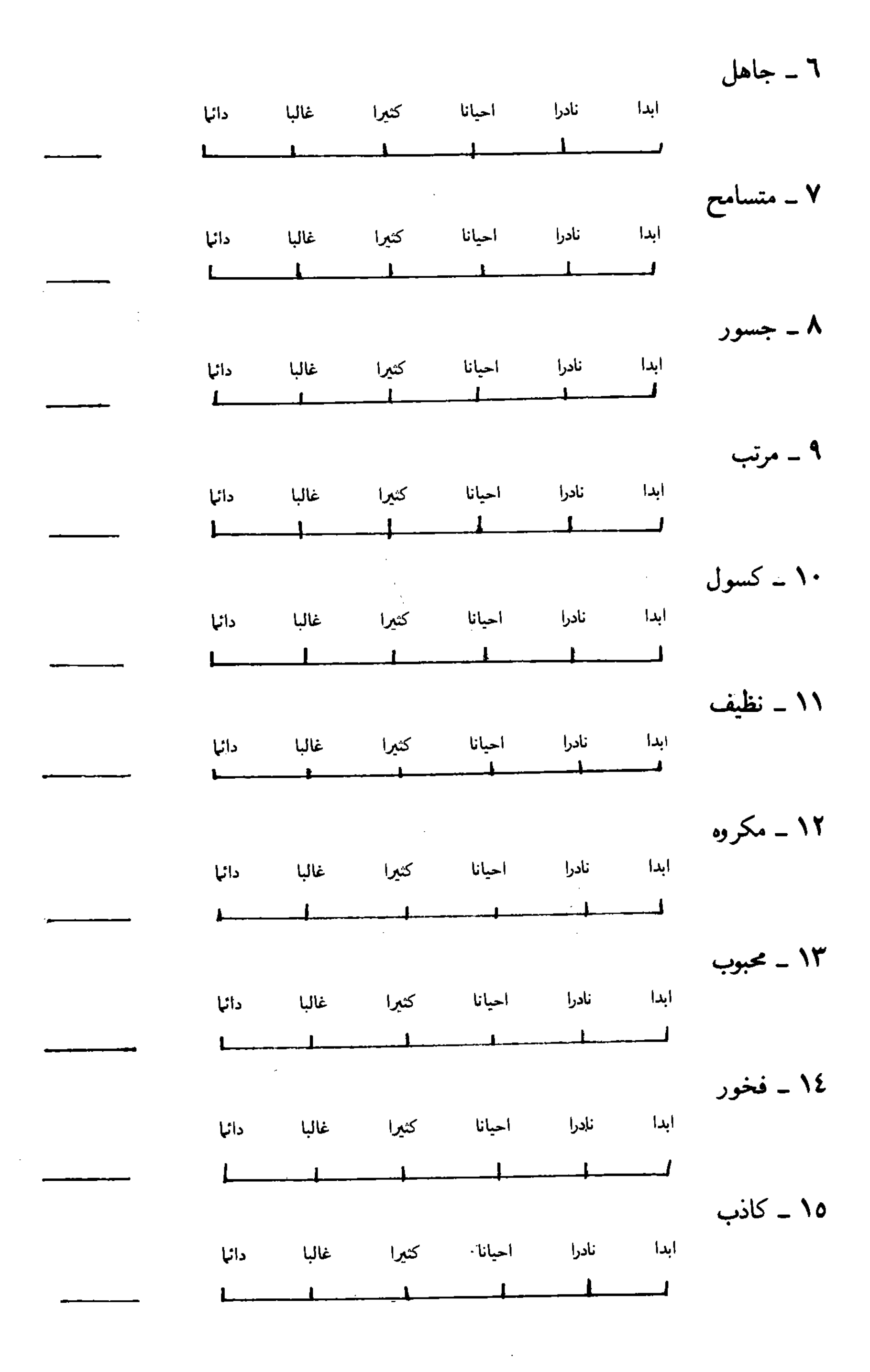
صفات : ٤ ، ٦ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٦ ، ٣٨ ، ٣٩

ابدا = ٥ نادرا = ٤ احيانا = ٣ كثيرا = ٢ غالبا = ١ دائما = ٠

---

(1) Cohen, L. Educational Research In Classrooms & Schools. London : Harper & Row Publishers, 1978, PP. 96-123.

(١) محمد زياد حمدان : ١٩٨٠ ص ٢٥٢ ـ ٢٥٣



٦ ـ جاهل
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
٧ ـ متسامح
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
٨ ـ جسور
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
٩ ـ مرتب
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
١٠ ـ كسول
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
١١ ـ نظيف
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
١٢ ـ مكروه
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
١٣ ـ محبوب
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
١٤ ـ فخور
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
١٥ ـ كاذب
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما

١٦ ـ خجول

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما ______

١٧ ـ متعاون

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما ______

١٨ ـ موثوق

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما ______

١٩ ـ حسود

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما ______

٢٠ ـ معين

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما ______

٢١ ـ حزين

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما ______

٢٢ ـ متأدب

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما ______

٢٣ ـ مثابر

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما ______

٢٤ ـ منتبه

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما ______

٢٥ ـ غليظ

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما ______

٢٦ ـ ذكى

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما

٢٧ ـ متَرو

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما

٢٨ ـ جذاب

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما

٢٩ ـ محظوظ

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما

٣٠ ـ مهمل

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما

٣١ ـ متوتر

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما

٣٢ ـ رقيق

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما

٣٣ ـ مخلص

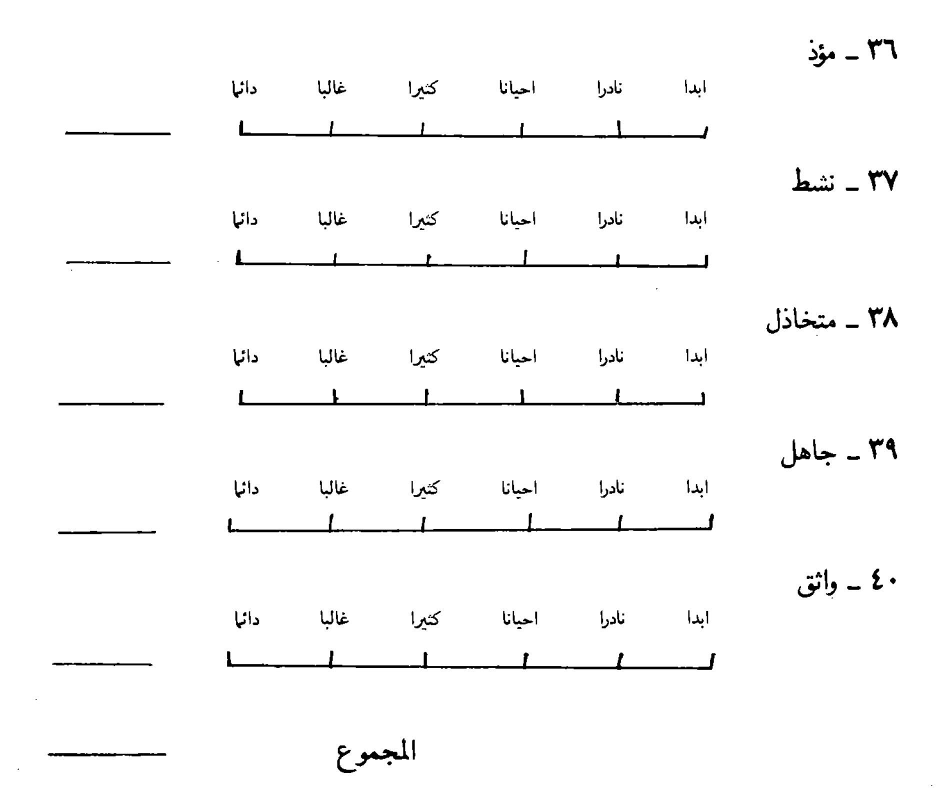
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما

٣٤ ـ مفيد

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما

٣٥ ـ متواضع

ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما


٣٦ ـ مؤذ
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
٣٧ ـ نشط
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
٣٨ ـ متخاذل
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
٣٩ ـ جاهل
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
٤٠ ـ واثق
ابدا نادرا احيانا كثيرا غالبا دائما
المجموع

٣ . استطلاع روبنسن لقياس حافز التحصيل ـ الحاجة للتحصيل[١]

١ . لأية درجة تقوم باقصى ما تستطيع فى عملك (دراستك) ؟

ش ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٢ . لأية درجة تتردد فى القيام بعمل تحتمل فيه فشلا ؟

ش ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٣ . لأية درجة تهتم بتحقيق انجاز عال فى أكثر من مجال ؟

ش ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٤ . لأية درجة توافق على ان النجاح يصحبه مزيد من الارتياح والمثابرة ؟

ش ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٥ . لأية درجة تحاول تحقيق الأهداف التى وضعتها لنفسك ؟

ش ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٦ . لأية درجة تفقد الثقة عند منافستك للآخرين ؟

ش ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٧ . لأية درجة تهتم فى القيام بمسؤولياتك الروتينية ؟

ش ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٨ . لأية درجة تتجنب المواقف التى تشتمل على منافسة ؟

ش ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٩ . لأى درجة تسخّر جهودك لتجنب الفشل ؟

ش ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

---

(1) Cohen, 1978, pp.4 -5

١٠ . لأية درجة تؤمن بنجاحك فى مجالات متعددة ؟

ن ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

١١ . لأية درجة تعتقد بأهمية المحاولة اكثر من النجاح ؟

ن ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

١٢ . لأية درجة تغتنم الفرص المتاحة لك للتفوّق ؟

ن ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

١٣ . لأية درجة تتجنب المواقف التى تشتمل على تقييم الآخرين لك ؟

ن ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

١٤ . لأية درجة يرتفع انجازك عند القلق من الفشل ؟

ن ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

١٥ . لأية درجة تصمّم على النجاح فى حالة ارتفاع امكانية الفشل ؟

ن ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

المجموع ــــــــ

٧٥

التوضيحات :

درجة حافز التحصيل = مجموع العلامات المستحقة لعناصر الاستطلاع الخمسة عشرة

درجة الأمل فى النجاح = مجموع علامات العناصر ١ ، ٥ ، ٧ ، ١٠ ، ١٢

درجة الخوف من الفشل = مجموعات علامات العناصر ٢ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٣

٤ ـ استطلاع سميث لقياس حافز التحصيل (١)

	صحيح	خطــأ
١ ـ لا اعتقد بانى محاول بارع وجاد	ـــــــ	ـــــــ
٢ ـ افضل الاعجاب برابح اكثر من ان اربح بنفسى	ـــــــ	ـــــــ
٣ ـ اعتقد بضرر المكافاءات اكثر من فائدتها	ـــــــ	ـــــــ
٤ ـ لا يجدى التشاؤم فى المواقف الغامضة	ـــــــ	ـــــــ
٥ ـ ليس من المفضل ان يضع الفرد تحدياته	ـــــــ	ـــــــ
٦ ـ امضى لما يهمنى ولا اعطى بالا لما يقوم به الآخرون	ـــــــ	ـــــــ
٧ ـ لا يستطيع المفكر انجاز الكثير بيد شبه مشلولة	ـــــــ	ـــــــ
٨ ـ لا توفر الحياة العصرية الحديثة منافسة محسوسة تذكر	ـــــــ	ـــــــ
٩ ـ يمكن المحاولة احيانا ولكن الافضل ان تدع الامور تجرى وشأنها	ـــــــ	ـــــــ
١٠ ـ يرغب معظم الافراد بالنجاح لما يعود عليهم من احترام الناس	ـــــــ	ـــــــ

مفتاح الاجابة : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٠ = ✗

: ٤ ، ٦ ، ٨ ، = ✓

(1) Adapted From: Smith J. Aquick Measure of Achievement Motivation. British Jaurnal of Social & Climical Psychology. 1973 : 12 : 137 - 143.

٥ ـ استطلاع لتمييز المرتفعين والمتدنين فى غريزة حب الاستطلاع[١] :

١ ـ أسأل قرينى عن سبب زيارة قريبهم لهم .

ن ١ ٢ ٣ ٤ ______

٢ ـ اعمد للتعرف على الأشياء المستحدثة فى المدرسة عند حضورى صباحا .

ن ١ ٢ ٣ ٤ ______

٣ ـ استمر فى السؤال عن أسباب الحادثة اليومية حتى استوضح كنهها .

ن ١ ٢ ٣ ٤ ______

٤ ـ أسأل أقرانى عن سبب معاقبة المعلم لأحد التلاميذ .

ن ١ ٢ ٣ ٤ ______

٥ ـ أتحفز لقراءة القصص الادبية عند رؤية صورة غلافها او رسمه .

ن ١ ٢ ٣ ٤ ______

٦ ـ اعمد الى فتح أوفك الاشياء كالادراج والاجهزة لمعرفة مابداخلها

ن ١ ٢ ٣ ٤ ______

٧ ـ اعمد الى استعمال القاموس لمعرفة مفردات جديدة .

ن ١ ٢ ٣ ٤ ______

٨ ـ اقوم عند مرورى ببيت مهجور بدخوله لمعرفة مابداخله .

ن ١ ٢ ٣ ٤ ______

٩ ـ تشد انتباهى الاشياء الغريبة فأتحرى عنها حتى اكتشف كنهها .

ن ١ ٢ ٣ ٤ ______

١٠ ـ يقودنى الشك فى كلام الناس للتعرف على حقيقة مايقولون .

ن ١ ٢ ٣ ٤ ______

١١ ـ أتوقف عند مصادفتى للاشياء الغريبة وأميل الى تفحصها .

ن ١ ٢ ٣ ٤ ______

١٢ ـ أستوضح عن معظم الاشياء فى حياتى المدرسية والعادية .

ن ١ ٢ ٣ ٤ ______

---

(1) Adabted from: Cohen, 1978, PP. 30-30

١٣ ـ أنظر من نافذتى صباحا لأتحقق من حدوث أشياء جديدة .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

١٤ ـ ارغب فى معرفة كنه مايقوم به ويفكر به الآخرون .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

١٥ ـ أسأل معلمى عن امكانية حلول بديلة للمسألة او القضية التى يعالجها .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

١٦ ـ اود مشاهدة الشيء بعينى قبل تصديق ما يقال عنه .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

١٧ ـ تشدنى ملاحظة الاشياء الدقيقة التى قد لايلتفت اليها الآخرون .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

١٨ ـ احاول التعرف على الالعاب الجديدة وتجربتها .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

١٩ ـ اقوم باستغلال المواد المستهلكة فى صنع اشياء جديدة .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

٢٠ ـ اجوب الدير التى اسكنها للوقوف على الاشياء والحوادث الجديدة فيها .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

٢١ ـ أفضل ايجاد طرق بديلة للاعمال التى اقوم بها .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

٢٢ ـ اعمد الى سؤال الآخرين لجلاء او اثبات مايقولون .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

٢٣ ـ أراقب الفرد اثناء عمله للتعرف على سر مهنته .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

٢٤ ـ اقوم وبتأمل الحوادث للتعرف على اسبابها وعواملها .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

٢٥ ـ أنفق وقتا كبيرا فى البحث عن اشياء جديدة او القيام بها .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ______

المجموع = ______ / ١٠٠

٦ ـ مقياس الحصر النفسي ـ القلق عند افراد التلاميذ[1]

١ ـ أشعر بالارتباك عندما اقف متحدثا أمام الفصل .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٢ ـ أشعر بالقلق عندما أواجه مسألة صفيه لا اعرف حلها .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٣ ـ يزعجني كون احدى المسائل التى قمت بحلها خاطئة .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٤ ـ انذعر عندما تحصل مشادة بين المعلم والفصل .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٥ ـ أنزعج عندما انسى احد كتبى او واجباتى المدرسية .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٦ ـ اقلق حتى فى البيت عن التفكير بالمدرسة .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٧ ـ انذعر عندما أُخطىء ثناء قراءتى عاليا للفصل .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٨ ـ لا احب ان يعرف اقرانى حصولى على علامة منخفضه .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٩ ـ لا افضل عادة التعلم من مدرس جديد لا أعرفه .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

١٠ ـ ترتعد فرائصى خوفا عند سماعى بمعاقبة أحد التلاميذ بقسوة .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

١١ ـ ارتبك عندما اعتقد بتأخرى صباحاً عند الدوام المدرسى .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

---

(1) Adabted from: Cohen, 1978, PP. 56-75

١٢ ـ اتجنب دخول فصل جديد بتلاميذ غرباء .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

١٣ ـ أشعر بالأسى عندما يتذمر منى المعلم .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

١٤ ـ ارتعب عند التفكير بالاختبارات

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

١٥ ـ أرتبك عند نظر المعلم الى ورقتى اثناء كتابة الاختبار

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

١٦ ـ اضطرب عندما يسألنى المعلم بشكل مفاجىء غير متوقع .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

١٧ ـ اقلق عندما يطلب منى الحضور لمكتب الادارة المدرسية .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

١٨ ـ أرى احلاما بشعة تتعلق بالمدرسة .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

١٩ ـ اشعر بالمفاجأة والاضطراب عند التقائى باحد المعلمين خارج المدرسة .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

٢٠ ـ أضطرب عندما يطلب منى الحضور لمكتب المشرف الاجتماعى بالمدرسة .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ــــ

المجموع = ــــــــ / ١٠٠

٧ ـ استطلاع لقياس النزعة الوصولية ـ الانتهازية الميكافيلية[١]

التعليمات : ضع درجة الموافقة التى تشعر بها فعلا بخصوص كل عبارة يتضمنها المقياس المتدرج .

١ ـ لا تخبر احدا بشيء مالم يكن فيه فائدتك

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ث ____

٢ ـ جميع الناس شجعان ، فاذا لم تكن بهذا ذئبا اكلتك الذئاب .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ث ____

٣ ـ الافضل ان تكون يقظا فتاكل الآخرين قبل ان يأكلوك .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ث ____

٤ ـ افضل الطرق لكسب مودة الآخرين اخبارهم مايودون سماعه .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ث ____

٥ ـ الأفضل ألا تقم بأى عمل حتى تحكم الخطط وتسخر كل شيء لنجاحه .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ث ____

٦ ـ لامانع من استخدام الآخريم مؤقتا لتحقيق الاهداف المرجوة .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ث ____

٧ ـ الافضل ان تكون يقظا دائما لان الناس دنئيين عند سناح الفرصة هم .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ث ____

٨ ـ ترى فى بعض الاحيان ضرورة الاساءة للآخرين او ايذاءهم لتحصل على ماتريد

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ث ____

٩ ـ اذا لم تبادر بأخذ ما تريد فلن يعطيه لك الناس .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ث ____

---

(١) Christie, R. and Gus, F. Studies in Machiavellianism. New York : Academic Press, 1970

Guterman, S. The Machiavellians. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Iress, 1970.

Singer, J. The Use Of Manipulative Strategies : Machiavellianism and Attractiveness. Sociometry. 1964, 27:2:128-150.

١٠ - ترى من الافضل أحيانا تبنى أساليب غير عادية لتحصل على ماتريد .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

١١ - ترى من الافضل أحيانا اختلاق أعذار أو قصص لتحصل على مساعدة الآخرين أو تصديقهم لك .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

١٢ - تؤدى الثقة العمياء أو التامة بالناس الى المتاعب والحرج .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

١٣ - ترى من الفائدة عليك احيانا اطراء الآخرين واشباع غرورهم وكبريائهم .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

١٤ - ترى الخارج عن القانون كواحد مثل بقية الناس سوى انه غبى لدرجة أدت الى اكتشافه .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

١٥ - ترى من الاجدى ان تكون ودودا للافراد المتنفذين حتى اذا أنفتهم نفسك فعلا .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

١٦ - ترى من المستحيل احيانا ان تكون طيبا سليم النية فى كل شىء .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

١٧ - ترى ان معظم الناس يصعب خداعهم والاحتيال عليهم .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

١٨ - ترى احيانا ضرورة خداع الآخرين او الاحتيال عليهم لتحصل على ماتريد .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

١٩ - تشعر بالأذى عند خسارتك لشىء مادى أكثر من فقدانك لصديق .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

٢٠ يصل الافراد الناجحون الى ماهم عليه من مال وجاه بطرق خفية لا يدركها الناس العاديون .

ث ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ____

المجموع = ____ / ١٠٠



مسرد المصطلحات الأجنبية [1]

حافز التحصيل (١)	Achievement Motive
ايثارى (٢)	Altruistic
السجلات القصصية ـ الحوادث (٤ ، ٧)	Anectodal Records
ايقاظ (٢)	Arousal
طموح (٢)	Aspiration
استطلاعات الميول والاهتمامات (٣)	Attitude & Interest Questionnaires
المنبهات المعاكسة (٦)	Aversive Stimuli
القوائم (٧)	Checklists
الانضباط الصفى (٦)	Classroom Discipline
الادارة الصفية (٤)	Classroom Management
نظرية التناقض الادراكى (٢)	Cognitive Dissonance theory
اختبارات ملء الفراغ ـ التكملة (٧)	Completion Tests
كفاية (٢)	Competence
الاتفاقيات الثنائية المشروطة (٦)	Contingency Contracts
الاختبارات المعيارية (٧)	Criterion - Referenced Tests
لغز منبّه ، تلميح (٢)	Cue
حاجات سد العجز أو النقص (٣)	Difficiency needs
تمييز ، تفريق (٤)	Discrimination
حاجات الذات ـ ماسلو (١)	Ego needs
عواطف (٢)	Emotions
محاولات (٢)	Endeavors
العوامل البيئية فى التحفيز (١)	Environmental factors in motivation

---

(١) يشير الرقم بجانب التوضيح العربى الى الفصل الذى يتواجد فيه المصطلح .

Error of Measurement Variance	تباين خطأ القياس (٨)
Essay Tests	الاختبارات المقالية (٧)
External Motivators	المحفزات الخارجية (١)
Extinction	الانطفاء أو الالغاء (٦)
Faculty psychology	علم نفس القوى العقلية (٢)
Feedback	تغذية راجعة (٣)
Generalized Reinforcers	المعززات العامة ـ المعمّمه (٦)
Growth needs	حاجات النمو (٣)
Humanistic psychology	علم النفس الانسانى (٢)
Intrinsic Motivators	المحفزات الذاتية (١)
Learned Motives	الحوافز المكتسبة (١)
Manipulation	معالجة ـ حركية فى الغالب (١)
Mastery Learning Technigues	أساليب التعلّم التمكينى (٣)
Matching tests	اختبارات المطابقة (٧)
Medical or Perscriptive Method	الطريقة الطبية أو الوصفية فى التربية والادارة
Mode	العدد الغالب (٨)-
Motivation	تحفيز (٢)
Motivation - Hygiene Theory	نظرية ازدواج الحاجة ـ التحفيز الصحّية (٣)
Motive	حافز ، باعث (٢)
Multiple - Choice tests	اختبارات الاختيار المتعدد (٧)
Need	حاجة (٢)
Need for Achievement	الحاجة للتحصيل ـ حافز التحصيل (١)
Needs - Drives theory	نظرية الحاجات والدوافع الانسانية (٢)
Negative Reinfarcement	التعزيز السلبى (٦)
Noble motives	الحوافز النبيلة (٢)
Objective tests	الاختبارات الموضوعية (٧)
Observational techniques	وسائل الملاحظة (٧)
Overcorrection	التصحيح الزائد (٦)

Participation charts	جداول المشاركة البيانية (٧)
Performance Tests	الاختبارات الانجازية (٧)
Personality Factars in motivation	عوامل التحفيز الشخصية (٧)
Planning	التخطيط (٤)
Positive Reinforcers or stimuli	المعززات أو المنبهات الايجابية (٦)
Pragmatism	العملية ـ الفلسفة الديوية فى التربية (٢)
Premack principle	قاعدة بريماك (٦)
Primary Reinforcers	المعززات الاساسية (٦)
Projective personality techniques	وسائل الاسقاط الشخصية (٣)
Prompting & Modeling	الحث والاقتداء (٦)
Psychogenic needs	الحاجات الجينية النفسية ـ موريه (١)
Psychological motives	الحوافز النفسية (١)
Quizzes	الاختبارات الدورية القصيرة (٧)
Rating scale	مقاييس التقدير المتدرجة (٧)
Reliability	الموثوقية (٨)
Response cast	الغرامة المتدرجة (٦)
Rest	راحة (٢)
Safety needs	حاجات الأمن والسلامة ـ ماسلو (١)
Sativtion	الأشباع (٦)
Secondary Reinforcers	المعززات الثانوية (٦)
Self - Concept	مفهوم الذات (١)
Self - Fulfillment needs	حاجات تحقيق الذات ـ ماسلو (١)
Shaping	التشكيل (٦)
Social Motive	الحافز الاجتماعى (٦)
Social needs	الحاجات الاجتماعية ـ ماسلو (١)
Social Reinforcers	المعززات الاجتماعية (٦)
Status	المرتبة ، المركز (٣)

Stimulus	المنبّه (٢)
Stimulus motives	الحوافز المنبّهة (١)
Stimulus Response theory	نظرية المنبّه والاستجابة (٢)
Task analysis	تحليل المهّمة (٤)
Teaching by Reinforcement	التعليم بالتعزيز (٤)
Technological Influences	المؤثرات التقنيّة ـ البيئية (٤)
Time - Out.	الغرامة الكلية المؤقتة (٦)
Token Reinforcers	المعززات الرمزية (٦)
Trué - False tests	اختبارات الحقيقة ـ الزيف (٧)
Turtle Strategy	استراتيجية السلحفاة (٦)
Usability	القابلية للاستعمال (٨)
Validity	الصلاحية (٨)

المراجع العربيّة

١ ـ محمد الناصف ، آراء فى التربية ، تونس : الشركة التونسية للتوزيع
٢ ـ محمد زياد حمدان ، تقييم التعلمّ ـ أسسه وتطبيقاته ، بيروت : دار العلم للملايين ١٩٨٠
٣ ـ محمد زياد حمدان ، الوسائل التعليمية ـ مبادئها وتطبيقاتها . بيروت : مؤسسة الرسالة ١٩٨١
٤ ـ محمد زياد حمدان ، تعديل السلوك الصفى ـ مرشد علمى وتطبيقى للمعلم . ا بيروت الدار المتحدة للتوزيع ، ١٩٨٢ .
٥ ـ محمد زياد حمدان ، تحضير التدريس الصفى ـ أنواعه وعملياته . الكويت : مؤسسة دار الكتب ١٩٨٢ .
٦ ـ محمد زياد حمدان ، التدريس الحديث ـ أصوله وخصائصه . الكويت : مؤسسة دار الكتب ١٩٨٢ .
٧ ـ أحمد رضا ، معجم متن اللغة . بيروت : دار مكتبة الحياة ، ١٩٦٠
٨ ـ محمد عطيات ، ادارة الصفوف . وزارة التربية والتعليم / عمان : مجلة رسالة المعلم ٤ : ٩ ـ٦١ ، ١٩٧٩
٩ ـ نورمان ماكنزى ومايكل أروت وهيوبل جونس (ترجمة أحمد القادرى) ، فن التعليم وفن التعلمّ . باريس : اليونسكو والاتحاد العالمى للجامعات ١٩٧١



المراجع الأجنبية

Ackerman, M. Operant Conditioning Techniques for the classroom teacher. Glenview, ill. : Scott Foresman and Co., 1972.

Alschuler, A. and associates. Teaching achievement Motivotion : Theory and practice in psychological Education. Middle town, conn. : Education ventures, Inc., 1970.

Anderson, P. and associates college Testing : A guide to practices and programs. Washington, D. C. : ACE, 1959.

Axlerod, S. Behavior Modification for the classroom Teacher. New York : McGraw-Hill book Co., 1977.

Bernard, H. psychology of Learning and Teaching (3rd) New York : McGraw-Hill book Co., 1972.

Bijou, S. Behavior modification in teaching the retarded child. In thoresen, C. Behavior modification in Education. 27nd Yearbook of the NSSE. Chicago : University of chicago press., 1973.

Bloom, B. and associates. taronamy of educational objectives : Handbook to cagnitive Domain. New York : Daviol McKay Co., 1974.

Bolles, R. Theory of Motivation. New York : Harper and Row, 1969.

Brophy, J. and Putman, J. classroom management in the elementary grades. In Duke, 1979.

Cartwright, C. and cartwright, G. Developing observation skills. New York : McGraw-Hill book Co., 1974.

Chase, C. Measurement for educational evaluation. Reading, Massachusetts : addison-Wesley Co., 1974.

Chauncey, H. & Dabbin, J. Testing : It's place in education today. New York : Harper & Row publishers, 1963.

Christie, R. & Gus, F. Studies in machiavel lianism. New York : Academic press, 1970.

Clarizio, H. Toward positive classroom discipline. New York : Iohn Wiley & sons, 1980.

Cohen, H. Behavior Modification & socially deviant youth. In thoresen, 1973.

Cohen, L. Educational research in classrooms and schools. London : Harper & Row, 1978.

Cohen, E., Intile, I and robbins, S. Task & authosity : A sociological view of classroom management, In duke, D., 1979.

Corno, L. Classroom Instruction and the matter of time. In duke. D., 1979.

Cully, M. essential characteristics of a theropeutic pragram for emotionally disturbed preschool children. In long, morse and newman, 1971.

Dallman, U.; Rouck, R.; Chong, L., and Boer, J. the teaching of reading. New York : Holt, rinehart and Winston, Inc. 1974.

Davies, I.K. the Management of Learning. London : McGraw-Hill, 1971.

Davis, R.;Alexander, L. and Yelon, S. Learning system design. New York : McGraw-Hill book Co., 1974.

De Charms and others. Enhancing Motivation. New York : Irvington publishers, Inc., 1976.

Diederich, P. Short- Cut statistics for teacher- made tests. Evaluation and advisory service series. No. 5. Princeton, N.I. : Educational testing service, 1974.

Duke, D. Environmental Influences in classroom Management. In Duke, 1979.

Duke, D. (ed.) classroom management. 78th yearbook of NSSE. Chicago : University of chicago press, 1979.

Educational testing service. Test use and validity. Princeton, N. I. : EST, 1980.

Feldhusen, J. Problems of students Behavior in secondary schools. In duke, D., 1979.

Ferguson, G. statistical analysis in psychology and education. New York : McGrow-Hill book Co., 1971.

Foster, J. Recording individual progress. London : MacMillan education Ltd., 1971.

Frandsen, A. Educational psychology. New York : McGrow-Hill book Co., 1976.

Gage, N. and berliner, D. Educational psychology. Chicago, Ill. : Rand McNally college publishinq Co., 1975.

Gagne, R. the conditions of learning (3rd ed.) New York : Holt, rinehart and Winston, 1977.

Glaser, R. and nitko, A. Measurement in learning and instruction. In Thorndike, R., 1971.

Glasser, W. Schools without failure. New York : Harper and row publisheso, 1969.

Good, T. and brophy, J. looking in classrooms. New York : Harper and Row Publiahers, 1978.

Gronback L. Essentials of psychological testing (3rd ed.) New York : Harper and row pub., 1970.

Gtonlund, N. Measurement and Evaluation in Teaching. New York : The MacMillan Co., 1967.

Gtonlund, N. Constructing Achievement Tests. Englewood Cliffs : Prentice Hall Inc., 1977.

Guterman, S. The machiavellians. Lincoln Neb. : University of Nebraskea Press, 1970.

Hamachek, D. Motivation in Teaching and Learning, Washington, D. C.: NEA, 1973.

Hamdan, M.Z. A Comparative Analysis Of Saudi Male Elementary Teacher Priparation Programs. (Unpublished Doctoral Hissertation) Kent. Ohio: Kent State University, 1977.

Hansen, E. The Use of Educational Technology In Teaching Emotionolly Disturbed Children: How Con We Use the Tope Recorder? In Long Mosse and Newman, 1971.

Harley, B. a Synthesis of Teaching Methods. Sydney: Mac Graw, Hill Book Co., 1973

Henry, N. The Dynamics of Instructional Groups. The 59 Yearbook of NSSE.

Hewett, F. & Watson, P. Classroom management and the Exceptional learner. In Duke, D. (ed.), 1979.

Hilgard, (ed.) Theories of Learning on Instruction. 63 rl Yearbook. of the NSSE. Chicago: Unisersity of Chicago Press, 1964.

Hills, Use of Measurement In selection and Placement. In Thrndike, 1971.

Lanni. F. a Positive note on Schools and Discipline. Educational Leadership. March, 1980. V. 37:6.

Jensen, J. The sociopsychological Structure of the Instructional group. In Henry, N. 1960.

Johnson, I. Croton — On — Compus. Experiment in the Use of the Behavioral Sciences to Educate Black Ghetto Children. In Logan, Morse ancl Newman, 1971.

Johnson, M. and Brooks, H. Conceptualizing Classroom Management, In Duke, D., 1979.

Jung, F. Understanding Human Motivation: a Cognitive Approach.
New York: Mac Millan Publishing Co., Inc., 1978

Kolesnik, W. Educational Psychology. New York: Mc Graw. Hill Book Co., 1970.

Krantj. P. and Risley, T. Behavior Ecology in the Classroom. In O'Leary, K. and and O'Leary, S. 1977

Kuhn, M, & Mc Parthand, T. an Empiricol Investigation of self attitudes. American Sociological Reriew. 1954, 19:608 — 76.

La Salle D. Joer, J. Health Instruction for Today's School. Englwoof Cliffs, N.G.: Prentice Hall Inc., 1963.

Lonaas O. & Koegel. R. Behavior Therapy With autistic Children. In Thoresen, 1973.

Le Francois, J. Psychological Theories and Human Learning : Kongor's Report. Monteray, Clifornia: Brooks — Cole Publishing Co., 1972.

Logan, F. Fundamentals of Learning and Mativation. Dubugue, Lowa: W. C. Brown, Co., 1970.

Logan, F. Fundamentals of Learning and Motivation. Dubugue, Lowa: W.C. Brown, Co., 1970.

Long, N. ; Morse, W. ; Newman, R. Conflict in the Classroom. Belmant, California: Waclsworth Pub. Co., 1971.

Maslow, A. "a Theory of Human Motivation." Psychological Review 50: 370 —396, 1943.

Mc Danald, F. Educational Psychology. Belmont, Cal. : Wadsworth Pub. Co., 1965.

Mc Laughlin, K. Interpretation of Test Results. In Raths, Pancella and Van Ness., 1971. Studying Teaching (Ind. ed) Englewool Cliffs : Prentice Hall Inc., 1971.

Mc haughlin, K. Interpretation of Test Results. In Raths, Pancella and Van ness., 1971. Studying Teaching (Ind. ed) Englewool Cliffs: Prentice — Hall Inc., 1971,

Meocham, M. and Wiesen a. Changing Classroom Behavior. New York: Intext Educational Publishers. 1974.

Miller, W. and Rose, H. Instructors and Their Jobs. Chicago : American Technical society, 1975.

Moos, R. and Inset, P. Issues Ln social Ecology: Human Milieus. Palo alto, California : National Press Books, 1974.

Morris, C. Psychology : an Lntroduction. New York : appleton — Century — Crofts, 1973

O'heary, K. and O'heary, S. Classroom Management : The Successful Use Of Behavior Modification. New York : Pergamon Press. Inc., 1977.

Poteet, I. Behavior Modification: a Practical Jwde for Teachers. Minneapolis, Minn. Burgess Publishing Co., 1973.

Pounds, R. and Jarretson, R. Principles of Modern Education. New York : The Mac Millan Co., 1962.

Robin, a.; Schneider, M. and Dolnik, M. The Turtle Technique : an Extended Case Study of Self- Control In the Classroom. In O'leary and O'Leary, 1977.

Sears, P. and Hilgord. E. The Teacher's Role in the Motivation of the Leamer. In Hilgard (ed). Theonies of learning and Instruction . 63 rd Yearbook of the NSSE Chicago : Unisersity of Chicago Press; 1964.

Sergiovonni, T. and Starratt, R. Emerging Patterns of Supervsion: Human Perspedtines. New York : Mc Graw — Hill Book Co., 1971.

Singer: I. The Use of manipulative Strategies : Machiavellianiem and Attrac — Tiveness. Sociometry. 1964, 27:2:198 — 150

Smith, I. a Quick Measure of Ochicrenent motenotion. British Iournol of Social and Clenical Psychology. 1973:12:137 — 143.

Spody, W. and Mitchell, D. authority and the management of Classroom Activties. In Duke, 1979.

Staats, a. Motivation of Learning In Child Learning, Intelligence and Personality. New York: Harper and Row Publishers, 1971.

Stagner, R. and Solley, C. Basic Psychology a Perceptual — Homeostatic approach. New York: Nc Graw — Hill Book Co., 1970.

Sulzer, B. and Mayer, S. Behavior Modification Procedures for School Personnel. Hin Ill.: the Dryden Press, Inc., 1973.

Tansley, a. and Gulliford, R. The Education of Slow Learning Children. London : Routledge and Kegan — Paul,1971

Thompson, W. and Lebold, R. Psychology : a Systematic Introduction. New York : Mc Grow — Hill Book Co., 1971.

Thorndike, R. Educational Measurement. Washington, D. C. : A C E , 1971.

Tidyman, W. Directing Learning Through Classroom Management. New York: Farrar and Rinehart, 1937.

Townsend, E. and Burke, P. Learning for Teachers. New York: The mac millan Co., 1967.

Vernon, W. Motivating Children : Behavior Modification in the Classroom. New york: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1972.

Vidler, D. Achievement Motivation. In Ball, S. Motivation in Education. New York: Academic Press, 1977.

Watkins, R. Techniques of Secondory School Teaching. New York: Ronald Press Co., 1958.

White, M. Social Motivotion In the Classroom. In Ball (ed) Motivation in Education. New York : Academic Press, 1977.

Wilson, J., Robeck, M. and Michall, W. Psychological Foundations of Leaming and Teaching. New York: Mc Jraw — Hill Book Co., 1974.

Wlodkowski, R. Motivation. Woshington, D. C. : NEA, 1977.

Wlodkowski. R. Motivation and Teaching. Washington, D. C. : NEA, 1978.

Woc Student and the WOC Program an I ntroduction and Interpretation for The Teacher. In Long, Morse, and Newman, 1971.

فهرس المحتويات العامة

القسم الأول : تحفيز التعلم الصفي

الموضوع	الصفحة

القسم الثاني : ادارة البيئـــة الصفيـــة

الموضوع	الصفحة

الفصل الرابع : مبادىء عامـــة للادارة الصفية

الموضوع	الصفحة

الفصل الخامس : اجراءات عمليـــة لتوجيه الادارة الصفيـــة

الفصل السادس : الانضباط الصفي ـ وسائله العامة وتطبيقاتها

الموضوع	الصفحة

القسم الثالث : وسائل وتطبيقات قياس التحصيل

الموضـــوع	الصفحة

الفصل السابع : قياس التحصيل ـ وسائله وكيفية تطويرها

الفصل الثامن : قياس التحصيل ـ مبادىء تطبيقية عامة

الموضـــوع	الصفحة

أشكال الكتاب

الشكل		الصفحة

الشكل		الصفحة

جداول الكتاب

الجدول		الصفحة